

JEFFERSON PEIXOTO DA SILVA

**O SENTIDO QUE OS ALUNOS DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL PAULISTA ATRIBUEM AO ENSINO DE HISTÓRIA**

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
UNICID**

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

JEFFERSON PEIXOTO DA SILVA

**O SENTIDO QUE OS ALUNOS DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA
ESTADUAL PAULISTA ATRIBUEM AO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação junto à
Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, sob
orientação do Prof. Dr. Júlio Gomes Almeida.

UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO

SÃO PAULO

2008

(Nome e assinatura)

(Nome e assinatura)

(Nome e assinatura)

COMISSÃO JULGADORA

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

*Dedico este trabalho à minha filha
Marjorie e a todos os meus alunos,
especialmente àqueles aos quais tive o
prazer de lecionar na E.E. Aristides de
Castro, no ido ano letivo de 2005*

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

AGRADECIMENTOS

Ao longo do percurso para a elaboração do estudo que deu origem a esta dissertação, pude contar com o estímulo e o apoio de muitas pessoas às quais gostaria de prestar agora minha gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço a todo apoio que me foi dado pelo meu orientador, o professor Dr. Júlio Gomes Almeida que me ensinou a compreender melhor o sentido da palavra orientação. Com ele, aprendi que apoiar e orientar nem sempre significa dizer exatamente o que se deve fazer, mas significa também acreditar. Por muitas vezes senti-me grandemente estimulado por perceber que sua confiança estava sendo depositada em mim. Ao me dizer “pense no que estou dizendo” e não “faça o que estou dizendo”, senti-me não apenas respeitado em minhas opiniões, mas também instigado a avaliar todas as questões que me foram propostas por um outro ângulo e fui levado, com isso, a enxergar o que não estava percebendo. Sua atenção e presteza nas respostas me foram igualmente marcantes.

Aos membros da banca examinadora, composta pelos professores Dr. Jair Militão da Silva e Dra. Silvia Regina Rocha Campos Brandão, também declaro meus profundos agradecimentos, não somente pela gentileza de terem aceitado o convite mas também pelos comentários e sugestões a respeito de meu trabalho que foram de uma profundidade e relevância muito grande. Se infelizmente nem todas as sugestões puderam ser incorporadas ao trabalho, posso assegurar que todas elas estão sendo aproveitadas, já que me deram incentivo e um norte para prosseguir em meus estudos.

Agradeço a todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Unicid, por todas as leituras, discussões e conhecimentos que me proporcionaram. Aos colegas e amigos que compartilharam das discussões, reflexões e expressões dos sentimentos, meus iguais agradecimentos.

Presto também meus agradecimentos aos alunos, à Direção e à coordenação da E.E. Aristides de Castro que me receberam com muita hospitalidade e me deram todas as condições para realizar este trabalho. Foi naquela unidade escolar que tudo começou: o contato com os alunos que me introduziu no tema e no problema a estudar, a solidariedade dos colegas de trabalho que me apoiaram quando souberam de minha intenção de ingressar no programa de Mestrado – especialmente por parte da coordenadora Vera Lúcia Torres –, sem deixar de mencionar o impulso da diretora Ana Silvina que foi decisivo.

Por fim, não posso omitir meus agradecimentos à minha família, especialmente à minha esposa Mirian que por muitas vezes assumiu sozinha o comando de tudo para que eu pudesse desenvolver meu trabalho e à minha filha Marjorie que chegou durante o percurso e de preocupação se tornou meu grande presente e minha razão de prosseguir. E o que dizer ainda dos amigos e dos alunos (os quais prefiro não nomear a fim de não “pecar por esquecimento”) que tantas vezes me apoiaram e compreenderam quando precisei negar alguns momentos a mais com eles por conta do projeto que assumi.

*“Se eu deixar de interferir nas pessoas,
elas se encarregarão de si mesmas,
Se eu deixar de comandar as pessoas, elas
se comportarão por si mesmas,
Se eu deixar de pregar às pessoas, elas se
aperfeiçoarão por si mesmas,
Se eu deixar de me impor às pessoas, elas
se tornarão elas mesmas”*

Lao-Tsé

RESUMO

Com o presente trabalho propus-me a buscar compreender qual é o sentido que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista, que no ano letivo de 2007 freqüentavam o 4º ano do Ciclo II (8ª série), atribuem ao ensino de História. Procedi, em primeiro lugar, a uma pesquisa bibliográfica na qual procurei investigar a história do ensino de História e a história da pedagogia a fim de compreender quais têm sido as principais características do ensino de História em nossas escolas, tanto pelo viés do ensino dessa disciplina propriamente dita, quanto pelo viés da instituição escolar e das concepções pedagógicas assumidas por ela. A pesquisa bibliográfica foi complementada com uma pesquisa – qualitativa – de campo cuja metodologia escolhida foi a entrevista. Pude considerar com este trabalho, que o ensino de História surgiu para formar indivíduos patrióticos e nacionalistas e que, apesar de só ter se emancipado dessa condição há muito pouco tempo, não parece conservar muitos elementos de sua caracterização original. Atualmente o ensino de História tem sido mais diretamente influenciado pela perspectiva da História Cultural e demonstrou ter uma boa aceitação entre os alunos entrevistados, os quais só se mostraram um pouco insatisfeitos com o ensino da História do Brasil, segundo eles, devido a uma abordagem demasiadamente voltada para aspectos políticos. O sentido que os alunos entrevistados declararam atribuir ao ensino de História foi positivo, ainda que muitas críticas tenham sido direcionadas às práticas dos professores. Neste sentido, o professor foi visto como alguém que pode, de acordo com sua dinâmica, fazer a diferença na construção da significação que os alunos atribuem ao ensino de História.

Palavras-chave: alunos, aprendizagem significativa, ensino de História, formação de professores.

ABSTRACT

With this work suggested me to seek to understand what is the sense that students of a school in Sao Paulo state public network, which in academic year 2007 attended the 4 th year Cycle II (8 grade), attach to the teaching of history. Procedi, first, a literature search in which tried to investigate the history of the teaching of history and the history of pedagogy in order to understand which have been the main features of the teaching of history in our schools, both by the bias of education such as discipline said, as the bias of school and educational concepts assumed by it. The literature search was complemented by a search - qualitative - the field whose methodology was chosen to interview. I have considered with this work, that the teaching of history came to train individuals patriotic and nationalistic and, despite only have been emancipated condition that there is very little time, does not seem retain many elements of his original characterization. Currently the teaching of history has been more directly influenced by the prospect of Cultural History has shown and have a good acceptance among students interviewed, who were only somewhat dissatisfied with the teaching of history in Brazil, according to them, due to an approach too focused on policy issues. The sense that students interviewed stated to give the teaching of history was positive, although many criticisms have been directed to the practices of teachers. In this sense, the teacher was seen as someone who can, under its dynamic, make a difference in the construction of meaning that students attach to the teaching of history.

Keywords: students, significant learning, teaching of history, training teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPITULO I	
SER PROFESSOR: QUAL O SENTIDO?.....	16
1.1. Como me tornei um professor?.....	18
1.2. O que é ser professor?.....	23
1.2.1 Ser professor como questão profissional.....	23
1.2.2 Ser professor como questão de talento inato.....	25
1.2.3 Ser professor como questão de titulação acadêmica.....	25
1.3 Como é formado um professor: Modelos de formação.....	26
1.4 A emersão do sentido: assumindo-me como professor.....	31
CAPÍTULO II	
O(S) SENTIDO(S) DA HISTÓRIA ENSINADA. CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA.....	39
2.1 Investigando o conceito de disciplina escolar.....	42
2.1.1 Controvérsia em torno do conceito de disciplina escolar: a história das disciplinas escolares.....	43
2.1.2 Elementos constitutivos de uma disciplina escolar segundo André Chervel.....	46
2.2 A história da História.....	48
2.2.1 A História em três definições complementares.....	48
2.2.2 A história da História e de seus pressupostos conceituais.....	53
2.3 O Ensino de História no Brasil.....	76

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E SABER HISTÓRICO NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA.....

3.1 Modelos de escola.....	99
3.1.1 A Escola Tradicional.....	100
3.1.2 A Escola Nova.....	105
3.1.3 O Tecnicismo.....	107
3.1.4 Escola Crítica: A Pedagogia Libertadora.....	110
3.1.5 Escola Crítica: Pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pedagogia histórico-crítica.....	112
3.1.6 O Construtivismo.....	114
3.1.7 Um balanço sobre os modelos de escola apresentados.....	116
3.2 Diretividade e não-diretividade no contexto do estudo das organizações.....	120
3.3 Uma abordagem comparativa entre as concepções de História e os modelos de escola trabalhados.....	122

CAPÍTULO IV

O QUE OS ALUNOS PENSAM A RESPEITO DO ENSINO DE HISTÓRIA

4.1 O caminho para a coleta de dados.....	141
4.2 Partindo para a entrevista.....	142
4.2.1 O que é História para você?.....	159
4.2.2 Você gosta de estudar História?.....	161
4.2.3 Uma leve mudança de abordagem: Da terceira pergunta às questões finais.....	185
4.2.3.1 Aprendizagem dos conteúdos de História: o que se aprende e o que não se aprende nas aulas de História.....	208

4.2.3.2 A relação entre as práticas cotidianas de sala de aula e a aprendizagem de História na visão dos alunos entrevistados.....	226
4.2.3.3 O problema da indisciplina na visão dos alunos.....	232
4.2.3.4 O que seria para os alunos um professor ideal?.....	237
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	246
BIBLIOGRAFIA.....	259
ANEXO: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....	264

INTRODUÇÃO

Com este trabalho busco compreender quais são os significados que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista, que no ano letivo de 2007 freqüentaram o 4º ano do Ciclo II (8ª série do Ensino Fundamental), atribuem ao ensino de História e verificar em que medida a maneira como a História é ensinada contribui para a construção destes significados.

A formulação do propósito deste trabalho amparou-se na noção de relação com o saber proposta por Charlot (2000) de acordo com a qual o aluno é um sujeito que interpreta o mundo e dá a ele um sentido (Charlot, 2000, p.33), ou seja, o aluno é um sujeito que atribui significado às coisas e que precisa, portanto, ser compreendido dentro deste processo de atribuição de significados.

Partindo desta perspectiva buscarei fundamentação em teóricos que discutem a questão do ensino de História (especialmente Circe Maria Bittencourt e Thais Nivia de Lima e Fonseca), como também em teóricos da aprendizagem (sobretudo Paulo Freire, Bernard Charlot e Carl Rogers) que, assim como outros autores (não necessariamente contemplados) defendem a noção de aprendizagem com significado.

Sendo assim, o quadro conceitual teórico será construído a partir de duas bases. Em primeiro lugar, contará com a elaboração de um histórico a respeito do ensino de História (no sentido de elucidar a maneira pela qual o ensino de História vem se constituindo ao longo de sua existência como disciplina escolar e assim, procurar perceber qual é a concepção de História que tem fundamentado a abordagem desta disciplina na instituição escolar). Por outro lado, ancorar-se-á ainda na composição de uma visão geral sobre as principais concepções de aprendizagem que vêm norteando e influenciando o ensino em nossas escolas (no sentido de procurar compreender quais têm sido as concepções pedagógicas adotadas em nossas escolas e até onde elas têm se preocupado em prover aos alunos uma aprendizagem que faça sentido para eles).

Iniciei o projeto que deu origem a este trabalho com a intenção de estudar o “desinteresse” dos alunos pelas aulas de História. Ao longo do ano de 2006, porém, ao participar das aulas do programa de mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) e ao manter diálogos com meu orientador sobre o projeto, convenci-me de que meu interesse não era exatamente em estudar o “desinteresse”, tanto pelo conteúdo de juízo moral que este termo carrega, como por sua superficialidade. Percebi, portanto, que o que me inquietava (e inquieta) é algo mais profundo do que o termo “desinteresse” possa contemplar; o objetivo é na verdade, buscar compreender os significados que os alunos atribuem ao ensino de História.

O interesse por este assunto surgiu da minha prática como professor de História na rede pública estadual em São Paulo.

Em minha convivência diária com colegas professores em momentos como, nos conselhos de classe, reuniões de pais, na sala dos professores e em diversos espaços da escola, muito ouvi falar sobre o desinteresse dos alunos pelas atividades propostas pela escola como um grave problema na relação ensino aprendizagem e nos reflexos negativos desta situação sobre a qualidade do ensino.

Na sala de aula percebi muitas vezes a presença de alunos que faziam questão de demonstrar o quanto eram arredios a idéia de “ter” que estudar História.

Aos poucos percebi que este problema não se restringia a alguns poucos alunos e que não era um fato localizado e inexpressivo. Várias foram as vezes que me deparei com este problema, tanto através de gestos que tentei interpretar, quanto por palavras e gestos expressas de maneira muito claras

A partir desta percepção comecei a me preocupar com este problema e a ouvir os alunos sobre esta situação. Os alunos geralmente associavam seu desinteresse à prática do professor ou à incompreensão do sentido da disciplina. Assim eram comuns falas como: “a

matéria é muito chata”; “fui obrigado a decorar datas e nomes” e em outros momentos, afirmavam que não gostavam da matéria porque tiveram “um(a) professor(a) que era muito chato(a)”.

Surgiu assim o meu interesse de entender porque os alunos, muitas vezes não se envolvem com as atividades propostas pela escola e particularmente com aquelas por mim propostas nas aulas de História. Seriam as minhas aulas tão desinteressantes para estes alunos? Responder a esta questão se tornou fundamental para mim, pois representa a possibilidade de buscar meios para intervir na situação.

A experiência de ouvir os alunos me levou a acreditar que eles atribuíam um significado negativo à disciplina e ao ensino de história. Inicialmente chamei este significado negativo de “desinteresse”. As atividades desenvolvidas no programa de mestrado (conforme citado acima), contudo, me levaram a questionar o termo “desinteresse” e a perceber que meu interesse residia em compreender algo mais profundo e menos moralista que é o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História. Mas como esse significado foi construído? Em que medida a maneira de se ensinar história vem contribuindo para a construção desta significação negativa? Estes foram outros questionamentos que me surgiram durante as atividades do mestrado e que busco compreender com este trabalho.

Compreender esta situação parece ter grande relevância pessoal e social, pois, conforme argumentei anteriormente, compreender o significado que os alunos atribuem ao ensino de história e a maneira como este significado é construído, é uma contribuição para minha atuação como docente e (em potencial) para outros educadores que exercem a docência e sentem as mesmas dificuldades.

Pessoal porque pesquisar este problema tornará possível uma melhor reflexão sobre minha prática docente e assim, poderá significar melhoria no meu relacionamento com os alunos, facilitação da aprendizagem e incentivo ao gosto pelo estudo de História.

A relevância social parece residir principalmente na possibilidade de melhoria no relacionamento entre professor e aluno, pois a compreensão do significado que os alunos atribuem ao ensino de história é, em outras palavras, dar ouvidos aos alunos, conhecer o que eles pensam e quais são suas interpretações sobre o que lhes está sendo proposto. A partir disso surgirá a possibilidade de os professores visualizarem melhores meios de atingir estes alunos e ajudá-los a construir um sentido positivo sobre o estudo de História proporcionar-lhes uma aprendizagem significativa.

Proponho-me então a perseguir um objetivo de duas faces que consiste em buscar compreender qual é o significado que os alunos de uma escola¹ da rede pública do Estado de São Paulo, no ano letivo de 2007, atribuem ao ensino de História, por um lado e entender em que medida a relação educativa contribui para a construção desta significação (isto é, entender como este significado é construído), por outro, sem deixar de considerar que os dois objetivos são complementares.

Pretendo desenvolver este trabalho em quatro capítulos. No primeiro apresentarei minha trajetória de vida; no segundo discutirei diferentes abordagens sobre o ensino de História na busca de compreender qual abordagem tem sido privilegiada nas nossas escolas. No terceiro, serão discutidas questões teóricas referentes à aprendizagem e no quarto, tendo já construído todo o referencial de apoio, apresentarei e interpretarei a pesquisa complementar que foi realizada com alunos de uma escola da rede pública estadual de São Paulo com o objetivo de ouvir os alunos e conhecer o que eles pensam sobre a disciplina História.

Os resultados desta pesquisa (entrevista) serão confrontados com a bibliografia consultada e com minha experiência enquanto professor de História. Buscarei interpretar a fala dos alunos, o significado que eles atribuem ao ensino de História e mobilizar a minha experiência como professor de nível fundamental e médio para conduzir o confronto entre estas experiências/dados e a bibliografia consultada.

¹ A escola onde se desenvolveu a pesquisa foi a E.E. Aristides de Castro, localizada no Bairro do Itaim-Bibi, em São Paulo, capital. As particularidades que envolveram a escolha dessa escola foram detalhadas no quarto capítulo deste trabalho.

CAPÍTULO I

SER PROFESSOR: QUAL O SENTIDO?

É verdade que os homens não vivem só de pão. Vivem também de símbolos, porque sem eles não haveria ordem, nem sentido para a vida, e nem vontade de viver.

(Rubem Alves)

Neste trabalho, como já foi dito, proponho-me a buscar compreender qual é o sentido que os alunos de uma escola da rede pública estadual paulista atribuem ao ensino de História. Antes, porém, de lançar-me em busca desta significação, que é uma significação do outro, dedicarei este primeiro capítulo a uma autobusca, não da significação do outro, mas da minha própria.

O contato que tive com as temáticas da Interdisciplinaridade e da Formação de Professores no programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) foi bastante significativo para a escolha deste ponto de partida – a auto-significação, especialmente por propiciar a leitura e discussão das autoras que motivaram esta escolha – Ivani Fazenda (2003), Josso (2004) e Furlanetto (2003) – e que tomo como referência para esta abordagem.

De Ivani Fazenda (2003), tomo como referência a proposta – socrática – do “conhece-te a ti mesmo”, de Josso (2004) tomo como base a proposta da História de Vida (caminhar para si) e de Furlanetto (2003), por sua vez, sirvo-me do estudo das matrizes pedagógicas.

Uma vez que sofri a influência dessas autoras, empreendi o objetivo de olhar para mim mesmo na tentativa de buscar compreender o significado que atribuía à minha formação, à minha prática, e à própria condição de “ser professor”. De início pensei que os resultados deste exercício seriam de proveito apenas pessoal, mas ao decurso do mesmo percebi que

seu alcance era mais amplo e que me servia no projeto de compreensão do outro, ou melhor, do sentido que os alunos – outro – atribuem ao ensino de História.

Ao olhar para mim mesmo e procurar compreender minhas próprias significações passei a acreditar que para compreender o outro, preciso antes de tudo, compreender a mim mesmo, pois é em mim que me referencio para a compreensão do outro – sem deixar de considerar, contudo, que o outro é um ser singular e só pode ser compreendido se respeitado como tal.

Para que um adulto possa responsabilizar-se pela sua educação é necessário que busque se conhecer. Todavia, esse não é um processo simples, exige a coragem de nos defrontarmos com nossos aspectos criativos e sombrios [...] os conteúdos internos necessitam ser acolhidos e compreendidos, pois a relação estabelecida pelo adulto com seus alunos está permeada por suas vivências anteriores. (Furlaneto, 2003, p. 20,21).

Convencido estou, portanto, que antes de buscar compreender o sentido que outros (neste caso, os alunos) atribuem às coisas, ou como melhor cabe aqui, à disciplina de História, preciso compreender o sentido que por mim é atribuído, não somente à disciplina de História, assunto do qual me dedicarei no próximo capítulo, mas ao ofício que me coloca entre a História e os alunos: o ofício de professor.

Minha proposta neste primeiro capítulo então é a de, utilizando o recurso da História de Vida proposto por Josso (2004) e discutindo parte da bibliografia sobre formação de professores consultada, rememorar o trajeto que percorri até assumir-me como professor. Pretendo com isso fazer emergir o sentido que atribuo ao ato de “ser professor”, bem como perceber e fazer perceber como este sentido foi construído.

Esta busca pela auto-significação, leva-me a estabelecer uma relação com a noção de Matrizes Pedagógicas² defendida por Furlanetto (2003), uma vez que compreender o

² Ver: FURNALETTO, Ecleide Cunico. Como nasce um professor? São Paulo: Paulus, 2003. A autora afirma que “As matrizes pedagógicas podem ser simbolicamente consideradas em espaços, nos quais a prática dos professores é gestada. Conteúdos do mundo interno encontram-se com os do mundo externo e são por eles fecundados, originando o novo. A matriz, além de configurar-se como local de fecundação e gestação,

sentido e a construção do sentido que atribuo ao “ser professor” parece ser o mesmo que encontrar minha própria Matriz Pedagógica:

As professoras e os professores parecem seguir um eixo próprio de formação, incluindo, em seu processo, experiências e vivências que decorrem de escolhas pessoais. Observando a trajetória de alguns deles, pudemos perceber que pareciam possuir *um professor interno*, uma base da qual emanavam suas ações pedagógicas que não representava somente a síntese de seus aprendizados teóricos, mas também de suas experiências culturais vividas a partir do lugar de quem aprende [...] A descoberta desse “professor interno” multifacetado, ambíguo e complexo possibilitou-nos dar início à construção do conceito de *Matriz Pedagógica*, que pareceu-nos fundamental para poder compreender os processos de formação vividos pelos professores. (Furlanetto, 2003, p. 25-26).

Minha proposta neste primeiro capítulo, por fim, ampara-se na idéia de que a auto-significação servirá de ancoradouro para o entendimento da significação do outro (dos alunos).

1.1 Como me tornei um professor?

Quando garoto, sonhei ser muitas coisas: atleta, jogador de futebol, artista, piloto de fórmula 1, engenheiro e até piloto da NASA. Sonhei ser tudo isso, menos professor! Como então me tornei um professor? Por que escolhi esta profissão?

Nascido em família pobre, oscilava entre a crença na possibilidade de realização dos sonhos e a desesperança provocada pelo choque da dura realidade. Durante a adolescência, enquanto freqüentava a escola e convivia com os amigos, não foram raras as vezes em que os pensamentos fugiram das habituais conversas e uma pergunta cravava-se na mente: O que serei afinal? Qual profissão devo escolher?

também se apresenta como possibilidade de retorno em busca da regeneração e da transformação”. (Furlanetto, 2003, p. 27).

Pouco a pouco, de uma maneira quase inconsciente, as mudanças biológicas e sociais iam me moldando por dentro e por fora, e junto com estas mudanças, a aparente certeza dos sonhos ia dando lugar às dúvidas da realidade; a ingenuidade ia se dissipando e o momento de sonhar saía de cena para a chegada da hora de decidir....

(Deixo aqui um lapso que será retomado mais adiante, a fim de continuar a partir do ponto que acredito servir melhor ao propósito desta seção...).

Vários anos se passaram e então um encontro inusitado: um colega de classe com quem havia cursado a 7ª série do Ensino Fundamental – na época primeiro grau – abordou-me na rua. Visivelmente movidos pelo saudosismo, passamos a conversar sobre os bons e os maus momentos que vivenciamos na escola, quando, subitamente, fui interpelado com a seguinte pergunta:

– É verdade que você virou professor?

Diante deste questionamento, minha primeira reação foi um misto de dúvida e espanto: “Virar” professor! Como assim? Confesso que tive grande dificuldade em responder, pois a expressão “virar” professor causou-me profunda inquietação.

Tentei contornar aquela situação de incerteza falando de minha experiência na graduação em História e perguntando-lhe qual caminho havia seguido. Pela euforia com que me perguntou, não foi difícil perceber que meu colega de escola não havia prosseguido os estudos em nível superior, mas a aparente ingenuidade de sua pergunta deixou-me inquieto, fazendo-me refletir sobre isso por muito tempo...

Esta situação de dúvida – e de busca de sentido – causou-me profundo desconforto no início, mas as palavras de Furlaneto (2004) foram-me um tanto quanto consoladoras ao me mostrarem que:

A resposta é o que de pior pode acontecer a uma questão, pois ela estanca o fluxo do pensamento. A ausência de respostas, por outro lado, cria espaços reflexivos que nos mantêm em movimento de busca. (Furlanetto, 2004, pág. 06).

Tal foi o movimento causado por este questionamento, um movimento positivo – apesar do desconforto – que me levou a questionar o sentido de minha formação e de minha profissão: Como alguém “vira” professor? É algo premeditado ou determinado pelas circunstâncias da vida? É uma escolha ou uma predisposição inata? O que é preciso para que alguém seja considerado ou considere-se professor? O fato de ter uma licenciatura ou o de estar no exercício do cargo? O que dizer então de alguém que tenha nascido com uma grande facilidade para ensinar e encantar os outros com seus saberes, mas que não exerça o cargo de professor nem tenha nenhuma titulação acadêmica? Dizer que é apenas um líder nato?

Estas e outras questões vieram à tona após aquele encontro inusitado. Confesso que, de início esta situação pareceu-me demasiadamente pessoal e subjetiva e, portanto, imprópria para citação em um trabalho como este (acadêmico). Mas de onde veio esta visão? Quem afirma que situações pessoais de aprendizado não podem ser exploradas em dissertações ou trabalhos similares? Neste sentido o contato com o texto de Josso (2004) foi significativo, pois me encorajou a romper com um preconceito oriundo do modelo de formação que trazia comigo. Não consigo me lembrar exatamente dos detalhes, mas trouxe comigo do ensino básico a idéia de que todos os textos deveriam ser escritos em terceira pessoa. Durante a graduação, o modelo não sofreu nenhuma contestação.

Considero que perceber isso se constitui em um avanço nesta discussão, pois significa em primeiro lugar o encontro – a identificação – com um dos traços de minha formação, e em segundo, com a temática mais ampla da formação de professores e com a questão dos paradigmas moderno e pós-moderno³ de formação.

³ Sobre esta questão da mudança do paradigma moderno para o pós-moderno, ver: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, 1997.

Percebi com isso que minha inicial relutância em relação à atitude assumida por Josso (2004) de abordar a formação de professores a partir de sua própria experiência de vida e formação (de uma maneira relativamente nova) tem uma razão de ser que vai além do certo ou errado, como me parecia. Entendi que o choque é fruto de uma mudança de paradigmas, como defendeu Kuhn (2001), ou seja, é algo próprio de um momento de transição, do moderno para o pós-moderno.

Vinte anos depois, o jovem físico alemão Werner Heisenberg não só descobriu, mas provou que, em certas situações subatômicas, nem a objetividade clássica nem a causalidade mecânica eram aplicáveis: que o ato de observação do físico (mais exatamente, suas tentativas de mensuração) interferia no movimento ou na posição de seu objeto – o que significou, entre outras coisas, uma grande rachadura na base do objetivismo e do determinismo de Descartes e Newton. Em outras palavras, o estudo da “realidade” da matéria revelou-se inseparável da interferência (e da mente e dos objetos) do cientista. (Lukacs, 2005, p.95).

De acordo com o modelo da ciência moderna (na qual, percebi, minha formação esteve completamente envolvida, daí a relutância em dar vazão a experiências pessoais), a subjetividade não poderia ser considerada como algo científico, pois predominava a objetividade, a experimentação, a causalidade e a imparcialidade (Cf. Lukacs, 2005, p.88, 95). Tudo isso se calcava na idéia de que a imparcialidade era um princípio a ser buscado. Com o advento da pós-modernidade, no entanto, percebeu-se que o sujeito não poderia continuar sendo desconsiderado, até mesmo porque ficou evidente que a imparcialidade não passava de uma pretensão e que não seria possível uma ciência na qual o sujeito não interferisse em seu objeto de pesquisa.

Tais considerações sobre as histórias de vida e o dilema modernidade/pós-modernidade não são usadas apenas para justificar o uso que aqui se fez de uma experiência pessoal – um diálogo com um ex-colega de classe que produziu reflexão –, antes, são utilizadas também para evidenciar que novos tempos exigem do professor novas práticas e novas posturas.

Como me tornei um professor? Responder – ou pelo menos refletir sobre – esta questão que passou a me incomodar a partir daquele diálogo corresponde a uma necessidade

primordial de busca de sentido. Acredito que o modo pelo qual me tornei um professor reflete, senão completamente, pelo menos em parte, o tipo de professor que sou, assim como creio que entender este processo e tornar-me consciente dele pode determinar o tipo de professor que serei e as mudanças que poderei tomar em direção a uma docência com mais qualidade e em sincronia com novos tempos.

Mas volto então à questão do sentido em busca de definir e delimitar melhor este conceito que venho perseguindo ao longo deste capítulo e que continuarei buscando em toda a extensão deste trabalho. O que é, afinal, sentido? Como observa Pineau (2000), a palavra “sentido” é polissêmica e, por isso, permite diversos movimentos de reflexão. Ela pode, basicamente, dar a idéia de direção, de significação e ainda de sensação. Quando a usamos para expressar significação, sua capacidade de se expandir – justamente por ser polissêmica – permite um aprofundamento que pode nos levar a uma perspectiva de existência.

Para evitar possíveis ambigüidades, cabe esclarecer então que a palavra “sentido” é e será aqui utilizada predominantemente em uma perspectiva existencial, do sentido da vida e do que fazemos para que a vida faça/tenha sentido.

Dentre todas as espécies de seres vivos, o homem, pelo menos até onde conheço, é o único que atribui significado ao que faz, ao que lhe é feito e às coisas que estão ao seu redor. E o homem não faz isso puramente por fazer, não é um ato que se encerra em si mesmo, é antes, uma necessidade de sobrevivência. Para viver o homem precisa atribuir significados e aceitá-los. Quando isso não acontece e a vida entra em uma crise de sentido, o problema evolui para uma crise existencial que pode levar a resultados trágicos. As palavras de Alves (1981) são esclarecedoras neste sentido:

Quando os esquemas de sentido entram em colapso, ingressamos no mundo da loucura. Bem dizia Camus que o único problema filosófico realmente sério é o problema do suicídio, pois que ele tem a ver com a questão de se a vida é ou não digna de ser vivida. E o problema não é material, mas simbólico. Não é a dor que desintegra a personalidade, mas a dissolução dos esquemas de sentido. Esta tem sido uma trágica conclusão das

salas de tortura. É verdade que os homens não vivem só de pão. Vivem também de símbolos, porque sem eles não haveria ordem, nem sentido para a vida, e nem vontade de viver. (Alves, 1981, pág. 35).

A questão do sentido é, portanto, vital para a sobrevivência do homem e envolve todas as instâncias da vida, incluindo-se aí o trabalho ou a profissão. Buscar encontrar o caminho – ou o sentido – que se seguiu no processo de tornar-se professor é, antes de tudo, buscar o sentido de ser professor e tornar-se consciente da própria concepção de professor, uma vez que não há uma concepção universal, consensual ou padronizada. Sendo assim, refletir sobre o que é ser professor – ou sobre a concepção de professor assumida – é de fundamental importância nesta busca pelo sentido.

1.2 O que é ser Professor?

O que é ser professor? É desempenhar um trabalho/profissão? É possuir um talento natural? Ou será ainda apenas uma questão de titulação acadêmica?

Estas questões não são fáceis de responder, mas proponho agora uma breve reflexão sobre cada uma delas.

1.2.1 Ser professor como questão profissional

É imprescindível que o professor seja profissional, ou melhor, que assuma uma atitude ética de responsabilidade para com todos os envolvidos no processo educativo: alunos, colegas de trabalho, administração escolar, pais, comunidade, sociedade, etc...

As dimensões da imagem e auto-imagem (Arroyo, 2007) precisam apresentar-se à consciência do professor.

Um retrato na gaveta ou na parede como dói! (lembrando Drummond). Dói a imagem de professor que carregamos a imagem de professor que a mídia e os governantes projetam sobre os mestres da Escola Básica. E nossa auto-imagem é menos doída? Sabemos bastante o que pensam sobre os professores(as) seus governantes, as políticas de

renovação curricular e as propostas dos centros de formação e requalificação. São as imagens dos outros, projetadas sobre o magistério. E nossa auto-imagem e auto-projeção? Como a categoria pensa em si mesma? No espelho dos outros ou no próprio espelho? (Arroyo, 2007, p. 13).

Um professor que se veja como um profissional e que assim seja também visto, tem chances muito mais sólidas de desempenhar bem seu trabalho e atingir resultados positivos.

Escolhi intencionalmente o termo “ofício de mestre” porque nos remete a nossa memória. [...] O termo ofício remete a artífice, remete a um fazer qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria. Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente. (Arroyo, 2007, p.18)

O problema existente na concepção de professor como um mero profissional é que ela pode assumir uma característica bastante burocratizada, de modo que o professor seja professor apenas enquanto está na escola ou na profissão. Sendo assim, ele deixa de ser professor e passa a estar professor, o que limita e esvazia de sentido o “ser professor” em questão. O que dizer, por exemplo, de alguém que tenha ensinado, influenciado e marcado positivamente a vida de muitos alunos, mas que de repente, por quaisquer motivos tenha deixado de trabalhar como professor? Tal pessoa deixa simplesmente de ser professor? Esta situação talvez seja até aceita, mas e no caso de o professor só pensar nas aulas – preparação, aprofundamento de estudos, etc... – enquanto está na escola? E se ele encontrar um aluno fora do ambiente escolar que precise de uma orientação qualquer e não o atenda sob a alegação de que não está nem em hora nem em ambiente de aula?

Pensar o ser professor apenas como questão de profissão exige um cuidado especial para que este não seja confundido com um burocrata do ensino, e professor não é burocrata, é professor.

1.2.2 Ser professor como questão de talento inato

Possuir o talento nato é louvável e desejável, mas poucos serão os benefícios sociais se aquele que possui este talento nato para o magistério não estiver exercendo o cargo de professor. Por mais que a idéia de cargo pareça estar imbuída de um sentido burocrático, não se pode desprezar que a burocracia existe para que se atinja um certo grau de organização. O problema é quando ela passa a ser buscada como um fim e não como um meio.

O talento também não pode ser colocado como condição indispensável para o “ser professor”. Alguém, por exemplo, que tenha sonhado a vida toda em um dia tornar-se professor, mas que não se considere como tendo talento para tal, não poderia portanto dar-se a chance de ao menos tentar? Todo o sonho e o empenho para o alcance do almejado cargo não poderiam fornecer as ferramentas para que este alguém se torne um professor de qualidade? Estes questionamentos nos fazem pensar que ser professor não é questão de talento nato, e que embora este seja desejável, não é, no entanto imprescindível.

1.2.3 Ser professor como questão de titulação acadêmica

Afirmar que a posse de um título, por si só, constitui plenamente um professor, não parece ser uma asserção muito razoável. É claro que a formação por meio acadêmico é indispensável, até mesmo porque ninguém ensina se não tiver o que ensinar e se não souber como ensinar, mas ter o título apenas não basta. Uma pergunta pode ilustrar bem esta idéia: Alguém que passe pela universidade e obtenha licença para lecionar, mas que jamais o faça, por escolher outra profissão, pode ser considerado professor só porque se formou professor?

Considero, com isso, que a titulação acadêmica é, inversamente ao caso anterior, imprescindível, mas não é, mesmo assim, suficiente e por fim, concluo que ser professor passa pelos três aspectos discutidos: ser professor é ser profissional e esforçar-se por profissionalizar-se cada vez mais, ser professor é investir no talento de ensinar acreditando

que este talento depende muito mais da dedicação profissional do que de características inatas e, por fim, ser professor é capacitar-se para o seu ofício academicamente, de forma qualitativa e não burocrática. Sobre este último item, especificamente, dedicarei o próximo tópico, na tentativa de aprofundar esta questão de como se forma um professor dentro da perspectiva dos modelos de formação.

1.3 Como é formado um professor: Modelos de formação

Antes de discutir os modelos de formação, parece fundamental compreender a noção de formação. Neste sentido o trabalho de Furlanetto (2003) é esclarecedor. De acordo com esta autora, o exame da palavra formação pode remeter tanto à idéia de fôrma como de forma. A primeira evidencia uma ação arbitrária de “enformar”, (colocar em uma fôrma) para que interesses externos ao indivíduo sejam atendidos. A segunda pressupõe uma maior liberdade – a de formar – de escolha na decisão dos contornos e da forma que se pretende criar. (Furlanetto, 2003, p.25). A pergunta que se coloca, porém, é a seguinte: de uma maneira ou de outra, mesmo nos modelos que se proclamam ou são proclamados como respeitadores da liberdade de escolha não há sempre uma tentativa de imposição ou de “enquadramento”, mesmo que sutis?

De qualquer forma, cabe dizer que, em relação à formação de professores, considerando preferencialmente o tipo de formação que supõe a liberdade de escolha, existem alguns modelos de formação conhecidos e discutidos por diversos autores. Um exemplo é a concepção do professor como profissional reflexivo, trabalhado por Gomes (1992). Em seu texto intitulado “O Pensamento Prático do Professor: A formação do Professor como Profissional Reflexivo”, Gomes (1992) traçou um paralelo com um outro modelo de formação: o do Professor como Técnico. Seu trabalho, portanto, consistiu em opor os dois modelos e tentar demonstrar que o modelo do professor como técnico é limitado, ao passo que o do professor como profissional Reflexivo supre esta limitação.

O primeiro modelo – do professor como técnico – obedece a uma lógica de aplicação do conhecimento científico. Dentro desta perspectiva, o professor seria uma espécie de

aplicador de regras e procedimentos pré-formulados por outros, o que lhe coloca como subordinado daqueles (os cientistas) que formulam como e o que o professor deve fazer diante de cada situação que lhe surgirá em sua prática.

O autor então procura demonstrar o quanto este modelo é limitado, uma vez que em sua prática, o professor é constantemente colocado diante de situações que fogem às regras e aos casos previamente identificados. Ele fala então de “fenômenos práticos: complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”. (Gomes, 1992, p. 99).

Uma vez feito isso, o autor passa a apresentar mais detidamente o conceito de Professor Reflexivo, citando e discutindo Donald Schön, identificado como a principal referência no assunto.

O professor Reflexivo passa a ser também chamado de profissional prático e os seus atributos principais são apresentados: “conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (Gomes, 1992, p.104).

Professor reflexivo então, é aquele que possui um conhecimento prévio e o ativa – em toda a sua complexidade e diversidade – quando está diante de um ação educativa (no exercício de sua função, em sala de aula, por exemplo). No momento em que age, o Professor Reflexivo reflete sobre o que está se passando e sobre como vai lidar com aquela determinada situação, na tentativa de atuar da melhor maneira possível. Depois disso, passada a situação, ele põe-se a refletir sobre como ele agiu e como refletiu diante da situação que originou sua ação.

Por fim então, Pérez Gomez admite que “o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação” (Gomez,1992, p. 112). Para tanto, torna-se necessária a figura de um professor-tutor, que passa a ser chamado de orientador de estágio ou supervisor de estágio.

As características e atributos deste professor-tutor são tratados no trabalho de Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), intitulado “O papel do Supervisor no desenvolvimento do Professor Reflexivo”.

A primeira preocupação apresentada pelas autoras é em relação às definições de supervisão. Elas apóiam-se em Alarcão e Tavares, e Vieira que parecem concordar principalmente em relação à idéia de supervisor como um professor mais experiente que orienta o professor em formação no sentido de desenvolver nele a prática da reflexão. Ele é comparado a um treinador de atleta, que ao treinar, cria condições de sucesso, através de práticas que conduzem ao desenvolvimento de aptidões e capacidades.

É interessante notar que neste modelo, a formação é entendida como algo em constante desenvolvimento. É um processo contínuo de desenvolvimento humano e profissional, diferente do modelo tecnicista que parece fundar-se sobre uma idéia de conhecimento pronto e estagnado. O próprio Supervisor deve estar em constante desenvolvimento, aprendendo enquanto orienta.

Este trabalho é praticamente uma continuação da abordagem feita por Gomes (1992), mas além de centrar-se na figura do supervisor, retoma alguns aspectos, até mesmo os aprofundando. É o caso, por exemplo, dos modelos, ou paradigmas de formação de professores.

Gomes (1992) se deteve em dois: o tecnicista e o reflexivo. Neste texto, um terceiro modelo é apresentado, baseado em teorização de Wallace: o de mestria. Para este autor, existem três grandes modelos de formação: O modelo de ciência aplicada – que Gomes (1992) chamou de tecnicista –, o reflexivo e o de mestria, que consiste em uma imitação das técnicas aprendidas com um professor mais velho e que por isso é visto como o detentor do saber fazer docente. O aprendizado deste modelo baseia-se na transmissão do saber que o mestre detém para o formando.

A discussão das idéias de Schön também é aprofundada, seguindo a mesma lógica da confrontação entre os outros modelos (especialmente o tecnicista) e o reflexivo. Alguns de seus conceitos, porém, recebem um tratamento mais detalhado, como o de “situações indeterminadas”, ou seja, situações que desafiam o modelo técnico, por fugir à regra generalizante e o de “competência artística”, que é justamente a capacidade de refletir e agir artisticamente diante das situações indeterminadas, (ou imprevistas, desafiadoras) da profissão. Sendo assim, o bom professor é aquele que possui esta capacidade artística que não pode ser ensinada, mas pode ser aprendida com devida orientação e treinamento do supervisor.

As autoras ainda apresentam algumas estratégias que podem ser utilizadas para o desenvolvimento da reflexão na formação do professor, que são: As perguntas pedagógicas, as narrativas, a análise de casos, a observação de aulas, o trabalho de projeto e a investigação-ação.

O que fica claro, contudo, é que, os autores de ambos os textos aqui discutidos, estão ideologicamente comprometidos com a idéia de professor reflexivo e que não houve nenhuma preocupação em discutir possíveis limitações deste modelo, como se fez em relação aos outros.

Para suprir esta ausência, convém referir-se ao trabalho de Pimenta (2002) intitulado “Professor reflexivo: construindo uma crítica”.

A idéia principal da autora é que o conceito de professor reflexivo, por ser originariamente Ibérico, teve uma disseminação rápida demais no Brasil, assumindo então uma característica de modismo. Sendo assim, o conceito foi absorvido aqui de maneira tal que não passou por nenhuma crítica a respeito de seus limites e possibilidades diante de nossa realidade, que não é a de Portugal e Espanha.

Ela tenta compreender quais foram os fatores históricos que permitiram esta aceitação em massa do conceito, chegando a conclusão que no início da década de 90 o Brasil

passava por um momento conturbado educacionalmente falando. Além de nossa recente tradição em educação, o país estava em uma época de abertura pós-ditadura e, portanto, em busca de modelos de ação.

Como diz o título, seu objetivo é por o conceito sob crítica e, por isso, começa dizendo que todo ser humano é reflexivo e que a transformação de um adjetivo comum a todos os homens em conceito é im procedente. Ela critica também o fato de o modelo reflexivo depositar todo o peso da formação do professor na prática, deixando a teoria em segundo plano. Ela não deixa de reconhecer que as idéias de Schön significaram um avanço em relação ao tecnicismo, mas afirma que o modelo reflexivo também cai no tecnicismo, uma vez que o formando aprende sobre a necessidade de refletir-na-ação e sobre a ação e depois passa a fazer aquilo como que tecnicamente. Além disso, ela aponta o individualismo e a limitação da reflexão decorrentes da restrição do espaço escolar.

O que ela propõe é que o professor seja um intelectual crítico, pois existem condicionantes sociais e políticos (provenientes das políticas públicas em educação) que são muito mais amplos e complexos do que a realidade restrita do ambiente escolar.

Segundo esta visão, o professor deve compreender o que vem de fora e produz reflexos no ambiente escolar, como por exemplo, a política neoliberal e sua lógica de Estado mínimo. Dentro desta perspectiva, o modelo de profissional reflexivo esbarra em outro de seus limites: a falta de políticas que implementem condições de formação e trabalho condignas ao professor. Ser reflexivo como? Em quais condições? Dentro da realidade de qual regime de trabalho?

Nos países onde surgiu este modelo, houve uma real preocupação em prover as condições necessárias à implementação do modelo reflexivo (se é que já não existiam), no Brasil, no entanto, a lógica é a da ambigüidade e do Estado mínimo, como já citado.

No fundo, a autora procura defender sua posição de que o professor está revestido de um papel político e ético, e que junto com a escola, devem atuar como promotores de justiça

social e da democracia em um país que ainda está muito atrás nestes quesitos em relação a países europeus. Por estar em situações diferentes, precisam de modelos diferentes.

De todas as considerações e modelos de formação – tecnicista, reflexivo, mestria e intelectual crítico – discutidos até agora, o que se percebe é que para alguém ser de fato um professor e compreender o significado de sê-lo, este deve esquivar-se ao máximo de assumir uma postura maniqueísta. Professor não pode ser apenas o ocupante de uma profissão, alguém que possua talento para ensinar ou que tenha formação acadêmica, assim como aquele que se forma academicamente não pode ser apenas técnico, reflexivo ou seguidor de um mestre – que age por mestria. O Professor, para fazer sentido, deve procurar ampliar ao máximo seu leque de possibilidades e servir-se de todos os recursos e modelos disponíveis, e não escolher um e desprezar o outro como se fosse um torcedor, que ao escolher um time de futebol, considera todos os outros times como rivais.

1.4 A emersão do sentido: assumindo-me como professor

Até aqui procurei fazer um movimento de imersão em minhas experiências, memórias e leituras. Deste movimento, porém, pretendo chegar a um outro: o de emersão. Ao longo destas reflexões, tanto durante as aulas do programa de mestrado em educação (conforme já citado) como no momento de pesquisa e escrita deste capítulo, cada vez que procurei imergir em minhas memórias de vida e de leitura na busca da significação que atribuo ao ato de ser professor, senti que este outro movimento – emersão – forçava passagem.

Como conclusão deste primeiro capítulo, portanto, quero dar vazão a este movimento de emersão – que é justamente a proposta deste capítulo – e enfim perceber o sentido que atribuo ao “ser professor” em questão, bem como considerar de que maneira este sentido foi e vem sendo construído em minha subjetividade.

Qual foi e qual é então o sentido da busca do sentido de ser professor? Até onde consegui perceber, digo que há um sentido pessoal e outro social.

O sentido pessoal atende à necessidade existencial e interna do homem de ver sentido naquilo que faz e no mundo que o rodeia. Como entender isso no âmbito do ofício docente?

Há pessoas que crescem com o sonho de um dia tornarem-se professores, mas há outras que nunca são atraídas por essa idéia.

Particularmente me incluo no segundo grupo. Às vésperas de terminar o ensino médio – na época segundo grau –, percebi, de repente, que precisava escolher uma profissão, e que isso envolveria a escolha de prosseguir ou não os estudos em nível superior. Conversando então com minha professora de História, disse-lhe que gostaria de cursar aquela disciplina (História) se tivesse a oportunidade. Dois dias depois fui surpreendido por ela com uma oportunidade que me colocou novamente diante de uma decisão – percebi então que viver não é só atribuir sentido ao que fazemos, mas é também fazer escolhas, e que estas escolhas podem dar sentido à vida ou não.

O que recebi foi à proposta de pleitear a uma vaga na universidade (UNESP) em cursos de licenciatura⁴ – o de minha preferência – sem qualquer custo. A oferta era tentadora, mas envolvia um possível complicador: Se conseguisse a vaga, teria de sair da capital de São Paulo e ir para o interior, para um campus que seria determinado de acordo com o curso de minha opção. Em outras palavras, era o desconhecido...

Felizmente, consegui a vaga e fui para o interior de São Paulo, mais precisamente para a cidade de Assis, não com a intenção de me formar professor, mas sim historiador.

Cursei as disciplinas da graduação com grande euforia, mas foi só no último ano, diante da iminência do fim de curso é que me fiz a seguinte pergunta? E agora, o que farei? Para minha surpresa – e consolo – não fui o único a deparar-me com tal situação. Parece que um sentimento de “autodefesa” bloqueou-me durante todos aqueles anos para que não me conscientizasse de que o final daquele caminho – a licenciatura – me levaria à condição de

⁴ Tratou-se da oferta que me foi feita de participar de um programa de formação de professores – pelo menos é o que estava sendo proclamado – oferecido pelo governo do Estado de São Paulo a alunos de escolas públicas que estivessem concluindo o Ensino Médio (até então, Segundo Grau).

professor. Muitos colegas afirmavam categoricamente que fariam tudo menos lecionar! No meu caso, não poderia me dar ao luxo de escolher muito....

Por todo esse histórico, ingressei na carreira com uma auto-imagem negativa – julgando que não estava preparado e que não era capaz – e com uma concepção meramente profissional e salarial. Esta foi a primeira significação que atribuí ao ofício, uma visão negativa, por sinal, já que via a profissão de professor como algo muito desinteressante.

Uma significação não menos desalentadora passou a ser construída por ocasião dos trâmites do início de carreira, dado o seu caráter frustrante. Em primeiro lugar, passei a freqüentar as seções de atribuição de aula na própria cidade onde cursei a graduação – Assis. O primeiro obstáculo foi o período de inscrição. Fui informado de que as inscrições para pleitear aulas só aconteciam em períodos próprios, definidos pelas diretorias de ensino.

Após a inscrição o choque foi ainda maior. Chegando o dia da seção de atribuição presenciei uma cena com a qual demorei a me acostumar, se é que me acostumei: centenas de professores amontoados em um pátio, aguardando sua vez de adentrarem a sala de atribuição, sem saber se “sobrariam” aulas quando chegasse sua vez. O drama daqueles que, como eu, possuíam pontuação zero, era ainda maior, tão grande quanto o tempo de espera...

Esta dificuldade em conseguir ingressar na carreira levou-me a freqüentar seções de atribuição de aulas também na cidade de Marília. O drama da espera não foi diferente por lá.

Depois de vários meses tentando e nada conseguindo fui obrigado a abandonar a idéia de permanecer no interior de São Paulo e voltei para São Paulo. Freqüentei algumas atribuições de aula, não menos desumanas que as do interior. Em uma determinada ocasião a atribuição se prolongou tanto que teve de continuar no dia seguinte, mesmo após uma espera que durou das 10h00 as 20h00 daquele dia.

Finalmente consegui assumir quatro aulas (de ensino religioso!) em uma escola que ficava há cerca de uma hora da minha casa. Foi tudo que consegui e por isso agarrei com “unhas e dentes”. Como as aulas aconteciam fora do período regular (as aulas aconteciam entre as 12h00 e às 15h50, sendo que os alunos saíam às 12h00) tive sempre um público de no máximo dez alunos. Desta ocasião surgiu a oportunidade de trabalhar como professor eventual naquela escola, substituindo professores quando estes faltavam, tanto de forma pré-marcada como ficando de plantão na unidade escolar.

A experiência nesta escola, como professor eventual, foi bastante difícil. Por diversos momentos, diante de alguns incidentes de trabalho como a indisciplina, pensei em desistir de tudo e caminhar em outra direção. Este desejo de abandonar a profissão, devido a significação negativa que comecei a construir antes mesmo de ingressar no magistério e que continuou sendo acentuada por ocasião das minhas primeiras experiências como professor, continuaram a me perseguir durante um longo tempo.

Meses após ingressar nesta primeira escola, assumi aulas de História em um curso de magistério, no extinto CEFAM do Itaim-Bibi. Ao contrário do que estava vivenciando na escola mencionada anteriormente, a experiência do CEFAM foi muito mais gratificante. O ambiente era acolhedor, os problemas de indisciplina não se manifestaram a ponto de prejudicar as aulas, e a relação entre mim e os alunos se tornava cada vez mais agradável. Foi ali que, pela primeira vez, senti-me professor.

As outras escolas pelas quais passei depois seguiram o mesmo exemplo do CEFAM, proporcionaram-me experiências gratificantes, mas, no entanto, a idéia de abandonar a profissão, curiosamente, não me saía da mente. Qualquer situação conflituosa no ambiente escolar bastava para que este desejo de deixar a profissão emergisse novamente. No ano de 2005 consegui minha efetivação no cargo, mas o dilema continuava o mesmo...

A realidade de “ser professor” era e foi para mim, durante os meus primeiros anos no magistério, algo a superar, dado a significação negativa que era por mim atribuída ao ofício, mais precisamente, devido às asperezas que julguei estarem associadas à profissão.

Algo de interessante, no entanto, aconteceu. No ano de 2006, de repente, percebi que havia alguma coisa diferente nesta minha estrutura de significação. Houve um momento de ruptura, em que a significação negativa – em relação ao “ser professor” – converteu-se em significação positiva! Como aconteceu esta mudança? Como ela foi construída? Como a percebi?

Foi por ocasião de um artigo que escrevi como requisito para cumprimento do curso de “Formação de Professores: concepções e Práticas”, no programa de Mestrado em Educação da UNICID que me dei conta desta ruptura. Até aquele momento vivi atormentado pelo fantasma dos opostos. Costumava definir minha concepção da “profissão professor” como sendo uma relação de “amor e ódio”. Conforme eu ia escrevendo o artigo, porém, percebia que o desejo de abandonar a profissão, apesar de ter me perseguido durante tanto tempo, não estava mais em mim. O que teria então acontecido? Estaria me assumindo, finalmente, um professor? O esforço em buscar possíveis respostas para esta pergunta levou-me a perceber que o ato de atribuir sentido nem sempre é consciente!

Ao longo de minha ainda curta carreira no magistério, resultados positivos começaram a surgir ao lado dos negativos. Alunos marcantes passaram por mim e outros, que não considerava ainda, tornaram-se igualmente significativos. Enfim, experiências difíceis, mas que deram certo, começaram a me mostrar que na medida em que vamos tentando, em que vamos atribuindo novos significados às coisas, refletindo, agindo e mudando nossas ações, novos resultados vão surgindo, e uma nova história vai sendo construída. Às vezes o enfrentamento de um aluno que, com o tempo, transforma-se em afeição e o sorriso carinhoso de gratidão, por parte de outros, tudo isso, aos poucos, começou a me mostrar o sentido de ser professor.

Recordo-me que certa vez li um artigo em que o autor falava sobre a escolha de uma profissão. Segundo ele, os jovens são demasiadamente aconselhados a escolherem uma profissão com base naquilo que gostam. Mas, como colocou o autor, nem sempre temos a oportunidade de escolher o que gostamos. Sendo assim, sua tese era de que devemos aprender a gostar do que fazemos.

No momento em que li aquelas palavras, elas me serviram de consolo, mas não haviam conseguido, por si só resolver meu dilema. Somente uma experiência mais profunda poderia fazê-lo, e o fez. É o que Larossa (2002) define como saber de experiência, um saber que só adquirimos vivendo, experimentando, e que palavras não conseguem ensinar.

Percebi que “ser professor” e “tornar-se professor” não é algo que se aprende, é antes, algo que se assume. Um sujeito torna-se professor no momento em que ele se assume como tal e em decorrência disso passa a buscar os caminhos de viabilização para o cumprimento consciente e responsável de seu trabalho.

O movimento de emersão de sentido, no entanto, não se encerra com a idéia de “assumir-se” como professor. A análise que Silva (1993) faz sobre o trabalho docente na educação básica parece dar um sentido ainda mais profundo a este movimento (de emersão), bem como parece revelar que, por trás desta idéia de “assumir-se”, há uma dimensão mais ampla a ser considerada:

A escola dedicada ao ensino básico tem, a partir dos anos 50 em muitos países e, de modo especial, a partir dos anos 60 em nosso país, sido sacudida por demandas antes não presentes com tão grande intensidade.

A afirmação da democracia, após a Segunda Guerra Mundial, como valor a ser buscado universalmente pelos governos e pelos povos, atingiu a escola, apresentando-se sob a forma de reivindicação do direito ao acesso, por todos os interessados, ao ensino.[...]

Estas novas demandas postas à escola básica e aos que nela trabalham – democratização do acesso e da permanência dos alunos; democratização da gestão; reunificação do conhecimento; autonomia da unidade escolar... (Silva, 1993, p. 67,68).

Se, por um lado, a afirmação da democracia como valor a ser buscado pôs a escola diante da emergência de novas demandas, por outro impôs a necessidade de novas competências.

Esse cenário e essas respostas exigem do educador de ensino básico novas competências, que devem ser adquiridas, quando possível, na formação inicial, ou impreterivelmente, na formação contínua, em serviço. (Silva, 1993, p. 69).

Mas que novas competências seriam estas? Duas basicamente são apresentadas: maior conhecimento do campo educacional (Silva, 1993, p. 69) e superação da atuação individual em favor de uma atuação coletiva (Silva, 1993, p.70). Neste ponto da análise são colocadas em discussão duas questões que, ao meu ver contribuem de forma muito significativa para a elucidação do sentido da experiência que chamei de “assumir-se como professor”. As duas questões mencionadas são as noções de sujeito coletivo e de re-humanização das relações na escola.

Trabalhar coletivamente, em nossa cultura organizacional escolar, não é o “natural”: há necessidade de um esforço que vença a inércia institucional sustentada na existência de papéis fixamente ordenados, em que os ocupantes dos cargos agem como atores e não como sujeitos. Um ator só atua a partir do papel que lhe é atribuído previamente por alguém que fez a “descrição do cargo”. Um sujeito relaciona-se inteligentemente com a realidade, julgando-a e posicionando-se de modo a optar responsabilmente por suas decisões. (Silva, 1993, p. 71).

Com base nesta análise ousou inferir que “assumir-se como professor”, se não é o mesmo que tornar-se sujeito – e deixar de ser mero ator – é pelo menos uma tomada de posição no sentido de entender e aceitar que existem novas demandas que exigem a busca de novas competências.

É interessante notar como a noção de tornar-se sujeito é apresentada por Silva (1993) como estando atrelada à questão da re-humanização.

A existência de autênticos sujeitos nas unidades escolares só é possível quando ocorre a re-humanização das relações entre as pessoas e, para além do funcionário, surge a pessoa do educador. (Silva, 1993, p.71).

Refletindo sobre minha experiência a partir desta análise, pude perceber que no momento em que me assumi como professor – e que me tornei sujeito, portanto – passei a investir mais a fundo nas relações, principalmente com os alunos. Na medida em que as relações com os alunos foram sendo aprofundadas, a sensação de desgaste e de frustração que sentia com muita frequência – e que me levou a pensar em abandonar o ofício de professor por muitas vezes, conforme mencionei anteriormente – foi enfraquecendo até chegar no momento em que o desejo de abandonar a profissão não era mais um imperativo.

Estes tempos de novas demandas colocadas aos educadores exigem destes a aquisição de novas competências que favoreçam uma atuação mais humana e, pelo menos, com uma taxa menor de sofrimento, na maioria das vezes, desnecessários e que tornam a vida cotidiana de alunos, familiares e equipe escolar um desafio constante. (Silva, 1993, p. 72).

Considero que a experiência de investir nas relações com os alunos e de superar a imagem negativa que atribuía ao ato de ser professor significaram para mim a vivência desta re-humanização defendida por Silva (1993).

O sentido social que me referi anteriormente – da busca pelo sentido de ser professor –, já está implícito no sentido pessoal que foi defendido até aqui: Quando o professor descobre o sentido de ser professor e atribui a isso significado positivo (ou seja, quando se assume como professor e se torna sujeito) ele passa a viver uma vida (pessoal e profissional) que faz sentido. Esta atitude reflete-se fatalmente nas relações entre este professor e seus alunos, que passam a contar com alguém disposto a ajudá-los – humana e não burocraticamente – na busca e construção de suas próprias significações.

CAPÍTULO II

O(S) SENTIDO(S) DA HISTÓRIA ENSINADA. CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA E DO ENSINO DE HISTÓRIA.

Artífice da palavra num mundo que a despreza, o historiador se vê ameaçado pela pecha de antiquário.

(Elias Tomé Saliba)

No capítulo anterior procurei refletir sobre o sentido que atribuo ao exercício daquilo que me coloca entre os alunos e a História: minha condição/profissão de professor. Conforme já argumentei, empreendi tal esforço por acreditar que a compreensão desta auto-significação servirá de ancoradouro para a compreensão do sentido que os alunos atribuem ao ensino da História.

O objetivo de chegar à significação dos alunos em relação à História, ao qual me proponho, leva-me a ter que considerar a existência de dois pólos que confluem: os alunos, de um lado, e a História, de outro.

Uma vez que já tratei do elo que me põe entre os alunos e a História – a minha condição de professor – vejo agora a necessidade de passar a explorar os dois pólos de meu interesse neste trabalho (os alunos e a História). Neste capítulo me concentrarei em focalizar a disciplina História entendendo que poderei utilizar a compreensão dos objetivos da História ensinada como mais um elemento no estudo do sentido que os alunos atribuem a esta disciplina escolar.

Sendo assim, o propósito deste capítulo será o de refletir sobre o “sentido de ser” da disciplina História, na tentativa de perceber o(s) objetivo(s) com o(s) qual(is) a História vem sendo ensinada (dentro de uma perspectiva da história desta disciplina).

Discorrerei, portanto, sobre a definição (ou definições?) de História e depois buscarei expor, em linhas gerais, a história desta disciplina, primeiramente, sob uma perspectiva que privilegie a compreensão das diversas concepções de História – pelo menos as principais – que foram se compondo ao longo de sua trajetória como área de estudos, e depois por um viés que focalize a história e as concepções do ensino de História no Brasil.

Durante minha pesquisa foi bastante comum encontrar passagens em que os autores consultados – principalmente Fonseca (2004) e Bittencourt (2004), duas especialistas em Ensino de História – reclamavam a ausência significativa de trabalhos voltados para a questão da história do ensino de História. Segundo uma destas autoras (Fonseca, 2004), por exemplo:

“Espera-se que os historiadores conheçam a historiografia, os pressupostos teórico-metodológico, as técnicas de investigação e os procedimentos para o tratamento das fontes, enquanto que dos professores de História espera-se que dominem o conteúdo, as práticas pedagógicas e os procedimentos didáticos. No entanto, não é usual esperar que eles conheçam também a história da disciplina que pesquisam ou ensinam. Seria porém, desejável que isso ocorresse”. (Fonseca, 2004, pág. 07).

Nos cursos de formação de professores de História, apesar das discussões em torno das principais correntes historiográficas – positivista, marxista, História Nova e Nova História Cultural – a questão da história da História não parece ser muito favorecida nas discussões e nos estudos. Discute-se alguns pontos principais como o provável surgimento da História na Grécia Antiga com o grego Heródoto e a “revolução” na historiografia liderada pelos franceses durante as primeiras décadas do século XX, mas não há sinais de nenhuma abordagem ou disciplina específica que procure tratar o tema – da história da História ou ainda o da história do ensino de História – como um todo e não apenas sob a forma de recortes. Segundo Fonseca (2004), a própria história da formação dos professores de História é algo praticamente desconhecido. (Fonseca, 2004, pág. 104).

Diante do quadro bastante contraditório em que historiadores e professores de História parecem se interessar pouco pela história – de sua disciplina – as autoras citadas

enfatazaram que explorar a história da História é condição imprescindível para que haja um melhor esclarecimento sobre o sentido e a contribuição da História para com a sociedade.

Conhecer a História da disciplina que leciona é, ao meu ver, fundamental para que o professor possa refletir sobre seu papel e atuar com mais autonomia junto aos seus alunos. Entender qual é o sentido que vem sendo atribuído ao ensino de História é um elemento chave para que o professor apreenda aspectos da prática educativa que não se revelam à simples observação, dado sua complexidade e profundidade. É conhecendo a história de sua própria disciplina que o professor de História terá elementos para avaliar se ele está fazendo um serviço ou um desserviço à sociedade e aos alunos, no sentido de que a educação pode fundamentar-se tanto no princípio da liberdade – quando se educa na liberdade e para a liberdade – quanto no da repressão – quando se educa para a submissão e passividade. (Almeida, 2003, pág. 66).

Na mesma direção, para os professores de história e historiadores que geralmente absorvem a concepção de história predominante durante o período de sua formação, conhecer a história de sua disciplina é uma oportunidade para desvencilhar-se de uma possível visão maniqueísta que, ao eleger como superior uma determinada concepção de História, acaba por desprezar elementos de outras concepções que poderiam enriquecer ainda mais sua relação com a História e com os alunos.

Acredito, portanto, que o esforço empreendido no sentido de compreender a história da História e do ensino de História servirá como convite à reflexão e ao aperfeiçoamento pessoal/profissional.

Antes, porém, de iniciar a discussão sobre a trajetória percorrida pela História e seu ensino, farei uma pequena incursão pela história das disciplinas escolares com a finalidade de criar um quadro de entendimento mais expressivo e esclarecedor sobre o sentido do ensino de História. Quero dizer com isso que partirei do mais geral (história das disciplinas) para o mais específico (história da História) visando ter uma visão do todo.

2.1. Investigando o conceito de disciplina escolar

Na tentativa de encontrar uma definição apropriada para a expressão “disciplina escolar” percebi que, ao contrário do que pensava, não conseguiria fazê-lo de maneira simples e objetiva, como se estivesse transcrevendo um verbete de dicionário, sem correr o risco de chegar a uma definição deficiente, por desprezar elementos significativos apresentados por estudiosos da história das disciplinas escolares como André Chervel e Yves Chevallard.

De início, duas definições de disciplina escolar me pareceram satisfatórias: uma proposta por Fonseca (2004) e outra por André Chervel, citado por Bittencourt (2004). Para Fonseca (2004), uma disciplina escolar é

“[...] o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou uma rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata e formas próprias para sua apresentação” (Fonseca, 2004, pág. 15).

Chervel (In: Bittencourt, 2004), por sua vez define disciplina escolar da seguinte maneira:

“Uma ‘disciplina’ é [...] em qualquer campo em que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (In: Bittencourt, 2004, pág. 52).

Em sua definição, Fonseca (2004) procura ser “didática” e objetiva ao definir disciplina escolar como “conjunto de conhecimentos identificado por um título” enquanto que Chervel (In: Bittencourt, 2004) assume uma definição mais filosófica ao refletir sobre o porquê da expressão “disciplina”, afirmando que o termo disciplina vem do objetivo de “disciplinar” que é intrínseco às disciplinas escolares.

André Chervel explicita melhor esta idéia quando procura situar o processo histórico de constituição das disciplinas escolares. Segundo ele, as disciplinas escolares constituíram-se efetivamente e passaram a ter essa denominação a partir de 1910, como fruto de disputas

entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar, uma vez que o tradicional currículo humanístico (voltado para uma formação elitista que visava disciplinar a mente, era orientado pelo estudo das línguas – latim, grego, língua e literatura nacional e internacional – e da oratória), passou a disputar espaço com os conhecimentos das áreas denominadas de “exatas” (Biologia, Química, Física, Matemática, etc.). Este processo de disputa por espaço no currículo teria se iniciado por conta do desenvolvimento da industrialização que impôs a necessidade da inclusão dos conhecimentos “exatos” no currículo escolar.

As definições de disciplina escolar propostas por Fonseca (2004) e Chervel (In: Fonseca, 2004) que foram apresentadas anteriormente, no entanto, apesar de serem expressas de forma clara, não dão idéia das divergências que envolvem o estudo do tema e nem tampouco expressam o posicionamento que os autores das duas definições apresentadas assumem perante a controvérsia que existe em torno do conceito de disciplina escolar, controvérsia esta que só é percebida quando se abre um dialogo com a história das disciplinas escolares e que será apresentada a seguir.

2.1.1 Controvérsia em torno do conceito de disciplina escolar: a história das disciplinas escolares

A divergência em torno da definição de disciplina escolar surge da complexidade que envolve o tema:

“Responder à pergunta “o que é uma disciplina escolar?” não é simples, e existe uma séria polêmica a respeito desse conceito, a qual pode parecer meramente acadêmica e teórica, mas está relacionada a concepções mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite assim como sobre o papel e o poder do professor e dos variados sujeitos externos à vida escolar na constituição do *conhecimento escolar*” (Bittencourt, pág. 35).

Por se tratar de um conceito que envolve diferentes concepções de escola e dos seus meandros (objetivos internos e externos, o papel dos diferentes agentes na estrutura escolar,

etc...), a noção de disciplina escolar abriga um debate envolvendo duas concepções distintas: uma que vê a disciplina escolar como sendo a “transposição didática” dos saberes acadêmicos, e outra que concebe a disciplina escolar como um campo de conhecimento autônomo.

Para os defensores da “transposição didática”, entre os quais o pesquisador francês Yves Chevallard, as disciplinas escolares servem como instrumento de “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas nas universidades e demais instituições acadêmicas e, portanto, dependem das ciências eruditas de referência. (Bittencourt, 2004, pág, 35-36).

Sendo assim, à escola caberia apenas a tarefa de adequar os conhecimentos acadêmicos ao público escolar para garantir uma transmissão efetiva. Percebe-se, com isso que a idéia de “transportar” ampara-se na de adequar, de forma que uma adequação que garanta o entendimento constitui a chamada “transposição didática”.

Em uma tentativa de situar historicamente esta concepção de disciplina escolar como uma “transposição didática”, Fonseca (2004) afirma que a mesma está inserida em uma referência de análise mais geral que predominou até o final da década de 70 do século XX: a Sociologia da Educação.

Esta tendência teria surgido após a Segunda Guerra Mundial, quando se buscou ampliar o acesso das classes populares ao sistema escolar e essa abertura acabou por evidenciar as contradições das políticas educacionais que se apresentaram como criadoras de igualdade de oportunidades, via escola, enquanto que, na verdade, percebeu-se que a escola gerava desigualdades.

Para Fonseca (2004), no entanto, estes estudos arraigados na sociologia da educação e no “paradigma da reprodução”, concentravam sua análise apenas nos âmbitos formais e oficiais, privilegiando fontes ligadas ao Estado – que era visto como o centro do processo histórico – como projetos educacionais e legislação, por exemplo, e com isso, deixou de

considerar aspectos importantes do cotidiano e da cultura escolar do tipo praticas docentes e discentes, finalidades de constituição das disciplinas e fenômenos culturais.

Foi justamente procurando preencher esta lacuna que, na Europa, a partir do final da década de 70, surgiram estudos apoiados em outra referência de análise: a História Cultural. Entre esses estudos o principal é atribuído a André Chervel, que, por considerar que existem diferenças mais complexas entre os dois tipos de conhecimentos – o escolar e o científico –, se opõe à idéia de transposição didática e defende que a disciplina escolar possui autonomia em relação à disciplina científica e, por isso, define-se como entidade específica, razão pela qual não deve ser considerada mera adaptação e vulgarização de um conhecimento produzido em “outro lugar” que não a escola, mesmo que tenha relações com os saberes científicos, chamados de ciências de referencia. (Bittencourt, 2004, pág 39).

Para André Chervel (In: Fonseca, 2004) as disciplinas escolares formam-se no interior de uma cultura escolar e ao se constituírem adquirem um outro estatuto, distinto do conjunto de saberes que lhes teria dado origem.. Esta visão, portanto, opõe-se diretamente à noção de disciplina escolar citada anteriormente (a que vê a disciplina como uma mera transposição dos saberes acadêmicos).

Um dos principais argumentos utilizados por Chervel (In: Bittencourt, 2004) na tentativa de justificar esta idéia, reside na elucidação dos objetivos das distintas disciplinas:

A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico, etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive. (Bittencourt, 2004, pág. 47).

Para Chervel (In: Bittencourt, 2004), no entanto, a caracterização de uma disciplina escolar autônoma se dá com base em quatro elementos: finalidades, conteúdos, métodos e avaliação. Vejamos a seguir uma breve explanação sobre cada um deles.

2.1.2 Elementos constitutivos de uma disciplina escolar segundo André Chervel

Dos quatro elementos apresentados por Chervel (In: Bittencourt, 2004) – finalidades, conteúdos, métodos e avaliação –, o que ocuparia papel de maior destaque na constituição das disciplinas escolares seria o fator finalidade(s), uma vez que a permanência ou não de uma disciplina no currículo escolar seria determinada pela conjugação entre a(s) finalidade(s) de determinada disciplina e os objetivos que a sociedade atribui à escola de acordo com seu momento histórico.

Sendo assim, a(s) finalidade(s) de cada disciplina se caracterizaria(m) pela articulação entre os objetivos instrucionais mais específicos (aqueles que são intrinsecamente relacionados à disciplina, como por exemplo o desenvolvimento de habilidades matemáticas, históricas, geográficas, etc..) e os objetivos educacionais mais gerais. Os objetivos “mais gerais” são aqueles determinados pela sociedade, ou melhor, pelo papel social que é conferido à escola pela sociedade, de acordo com seu momento histórico.

“Compreendem-se assim alguns dos objetivos gerais aos quais a escola teve de atender em determinados momentos históricos, como a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a expansão da alfabetização pelos diferentes setores sociais ou a formação de um espírito nacionalista e patriótico. Tais objetivos estão, evidentemente, inseridos em cada uma das disciplinas e justificam a permanência delas nos currículos”. (Bittencourt, 2004, pág. 42).

Um breve confronto entre a constatação de que os objetivos ditados pela sociedade determinam a permanência ou não de uma disciplina no currículo escolar e a noção de “currículo oculto⁵” apresentada por Piletti (2004) esclarece que ao ensinar determinada disciplina o professor não está apenas ensinando aquela disciplina, antes, ele está - através da conduta e dos métodos que utiliza ao lecionar sua matéria – ensinando valores comportamentais, que podem ser positivos ou negativos, como se evidencia pelas seguintes palavras:

⁵ Sobre a questão do currículo oculto ver: HARPER, B. e outros. Cuidado, escola. 8ª. Ed. São Paulo, Brasiliense, 1982, p.47.

“Ao mesmo tempo em que ensina matemática, o professor pode reprimir toda e qualquer manifestação do aluno, puni-lo por seus exercícios errados, elogiar e dar boa nota a quem consegue superar os outros, etc. Qual a consequência desse procedimento? Mais do que aprender matemática, que é o que o professor está ensinando intencionalmente, com palavras, os alunos podem aprender o autoritarismo, a competição e o individualismo, que é o que o professor está ensinando inconscientemente, por suas atitudes. Neste caso, o autoritarismo, a competição e o individualismo formam o ‘currículo oculto’, implícito, inconsciente”. (Piletti, 2004, pág. 86).

O segundo elemento constitutivo das disciplinas, o conteúdo, além de ter que considerar uma série de critérios como níveis de escolarização (séries, ciclos) e de desenvolvimento cognitivo, deve ser selecionado de acordo com os objetivos educacionais e instrucionais gerais e específicos.

Os métodos (a forma escolhida para apresentação dos conteúdos selecionados ao público escolar, como aulas expositivas, seminários, etc.), por sua vez, estão intrinsecamente relacionados aos conteúdos e aos objetivos, além de estarem também relacionados ao conceito de aprendizagem, que pode ser visto como simples memorização ou ainda, de forma mais complexa, como formulação de argumentos e sínteses, por escrito ou oralmente.

Por fim, o quarto elemento constituinte de uma disciplina escolar, a avaliação, é um meio de se ter o controle sobre o que é ensinado ou aprendido pelo aluno. Cabe lembrar que não é propósito deste trabalho aprofundar o estudo de nenhum destes quatro elementos apresentados e que estes só estão sendo discutidos aqui para elucidar o que pensa André Chervel sobre os elementos constituintes das disciplinas escolares dentro de uma perspectiva da história destas disciplinas. O principal intuito é que o entendimento dos objetivos do ensino de História seja favorecido através desta discussão e que ela sirva como pano de fundo para a concretização do objetivo principal deste trabalho (que é a compreensão do sentido que os alunos atribuem ao ensino de História). Tendo em vista que procurei tratar das disciplinas escolares por uma perspectiva mais geral (história das

disciplinas), partirei agora para uma abordagem mais específica: a que se refere ao ensino de história propriamente dito.

2.2 A história da História

Ao assumir o propósito de discorrer sobre a história da História, pretendia fazê-lo de forma panorâmica; definindo o que é História, identificando o momento de seu surgimento para, por fim, pontuar uma trajetória seqüencial que fosse do momento inicial até os dias atuais. Durante a pesquisa, no entanto, os dados levantados acabaram conduzindo a uma outra lógica – não necessariamente linear – centrada na diversidade de definições e de concepções de História.

Diante disso, meu primeiro passo em direção à exploração do tema “história da História” consistirá em tentar encontrar uma definição para o termo “História” a partir da confrontação de três definições distintas de História.

2.2.1 A História em três definições complementares

Tão logo passei a refletir sobre o significado do termo História percebi que a tarefa era bem mais complexa do que esperava, principalmente porque não encontrei uma única definição – e sim várias – bem como porque entendi que cada uma destas definições carrega consigo uma concepção distinta de História e identifica para esta disciplina – conseqüentemente – diferentes pontos de partida. Em relação à indicação deste “momento inicial”, não pude deixar de inquietar-me com a presença de uma certa ambigüidade que procurei conciliar.

Considerando o que interessa à especificidade deste trabalho, e mais especificamente ainda, observando o que foi delimitado nesta seção, trabalharei com três definições de História: Uma que vê a História como uma área do conhecimento, outra que a vê como o conjunto das realizações humanas e ainda a que define a História como uma ciência

estatutariamente reconhecida. Para alguns, a História é uma área do conhecimento que estuda as realizações humanas, para outros a História não é apenas uma área do conhecimento que estuda as ações do homem, mas o próprio conjunto destas ações e, por fim, de acordo com uma terceira visão, a História é tudo isso (uma área do conhecimento que estuda as realizações humanas, bem como o próprio conjunto destas realizações), mas só é propriamente História a partir do momento em que adquiriu status científico reconhecido, no século XIX.

Para a definição de História como uma área do conhecimento que se concentra em estudar as realizações humanas, citarei Cardoso (2005) que a apresenta em conjunto com a indicação do momento e do local em que a História teria nascido:

“A existência da ‘História’, entendida como uma disciplina, uma área específica e reconhecida como tal de estudos sobre as sociedades humanas é condição prévia [...] Ora, não é possível datar o surgimento de algo assim [...] antes do século 5º grego” (Cardoso, 2005, pág. 115).

Em outro momento, ao continuar defendendo a Grécia como berço da História, Cardoso (2005) faz referência – reconhecendo-a, portanto – à visão que procura considerar a História não apenas como o estudo, mas como o próprio conjunto das realizações humanas:

“No antigo Oriente Próximo, nenhuma das civilizações locais tinha algum termo em seu vocabulário que correspondesse a ‘História’, seja no sentido da história que os homens fazem coletivamente, seja no de uma área de escritos e estudos separada de outras que tome a primeira (a história feita pelos homens) como objeto”. (Cardoso, 2005, pág. 116).

Apesar de Cardoso (2005) ter feito apenas uma rápida referência à “história que os homens fazem coletivamente”, esta visão é relevante no sentido de que chamou a atenção para elementos que foram deixados de lado durante muito tempo. De acordo com Bittencourt (2005), durante muitos séculos predominou a idéia de que não era possível compreender as realizações humanas ocorridas antes do desenvolvimento da escrita, uma vez que, de acordo com aquela visão, só os materiais escritos possibilitariam o estudo da História. Era como entender que só existia História se houvesse escrita.

“[...] no decorrer dos anos 80 do século XX, muitos historiadores aproximaram-se dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia. O encontro da História com a Antropologia foi significativo para a compreensão da própria noção de história, cuja existência se iniciava, segundo a maioria das obras didáticas, apenas após a invenção da escrita. Os povos sem escrita, esquecidos ou anulados pela ‘história da civilização’, como é o caso das populações africanas e indígenas, foram incorporados à historiografia, o que obrigou os historiadores a recorrer a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes e importância fundamental em suas pesquisas, como a memória oral, as lendas e mitos, os objetos materiais, as construções, entre outras”. (Bittencourt, 2005, pág. 149).

Como se pode perceber, a idéia de que a história passou a existir desde o momento em que o homem surgiu na Terra e que então passou a modificá-la, levou historiadores a procurarem apoio em outras áreas que lhes ajudasse a estudar o momento anterior ao da escrita. Este movimento não só renovou as definições e concepções de história como também fez a demarcação de seu ponto inicial recuar consideravelmente no tempo, até as origens da humanidade.

Por fim, há que se considerar aquela, que dentre as demais visões, parece ter se estabelecido como hegemônica entre os historiadores contemporâneos: a definição de História como uma ciência que estuda as realizações humanas ao longo dos tempos.

Carregar o status de ciência é, a princípio, condição de prestígio, até mesmo porque parece indicar a realização de trabalho sério na direção de cumprir com os rigorosos procedimentos da ciência e, ao mesmo tempo, porque, teoricamente, resulta em contribuir para com a humanidade. Ao se definir a História como uma ciência, porém, é preciso acautelar-se de uma certa dependência que passa a ser estabelecida: a dependência do status de ciência que parece desconsiderar, ou pelo menos menosprezar, tudo o que foi feito sob o título “história” antes de seu estabelecimento científico.

De acordo com os autores consultados: Fonseca (2004), Cardoso (2005) e Bittencourt (2004), a História só ganhou reconhecimento científico no século XIX, entretanto, como foi

mencionado através da citação transcrita anteriormente (Cardoso, 2005), a História já existia como uma área de estudos há muito tempo (desde o século V a.C, pelo menos). Quando estabelecer então o momento de sua origem, na antiguidade grega ou na modernidade europeia? Responder a esta questão não é uma tarefa tão fácil quanto parece, já que algumas ambigüidades começam a surgir.

Cardoso (2005), por exemplo, parece contradizer-se ao definir duas origens para a História, ou melhor, ao confundir os elementos constitutivos e classificatórios de uma História nos moldes gregos (como área de estudos das realizações humanas, com status científico não necessariamente reconhecido) com características obtidas somente na modernidade, quando a História foi reconhecida como ciência.

Em primeiro lugar, como já observado, Cardoso (2005) afirma que a História é “entendida como uma disciplina, uma área específica e reconhecida como tal de estudos sobre as sociedades humanas” (Cardoso, 2005, pág. 115) e que seu nascimento aconteceu na Grécia, no século V a.C., pois não é possível datar algo assim [a existência de uma área específica e reconhecida como tal] antes do século 5º grego” (Idem, Ibidem).

Por outro lado e contraditoriamente, algumas páginas depois ele afirma que o reconhecimento e a especificidade (autonomia) da História não existiam na Antiguidade:

“Estes últimos [historiadores] não pertenciam a qualquer comunidade reconhecida, não tinham instituições que lhes dessem apoio e chancela”. (Cardoso, 2005, pág. 122).

Na finalização do capítulo em que discutiu esta questão da história da História, Cardoso (2005) acaba por concordar que a História – como ciência – surgiu apenas no século XIX (nascimento este que definiu tanto o reconhecimento como a autonomia da História em relação a outras áreas do saber), tornando um pouco confusa(s) sua(s) afirmação(ões) sobre o surgimento da História:

“Procuramos mostrar que a profissionalização da História como disciplina é algo relativamente recente, vinculando-se em forma muito clara à convicção dos Estados

nacionais, a partir sobretudo de 1870, de ter ela um papel central na construção da identidade nacional.” (Cardoso, 2005, pág. 147).

Para Cardoso (2005), então, quando surgiu a História? Na Antiguidade ou na Modernidade? Para este autor, a História que teve início na Grécia antiga é a mesma que se constituiu como ciência no século XIX? A resposta que proponho é que, quando, por fim, ele usa o termo “profissionalização” e não “surgimento” para se referir à elevação da História ao nível acadêmico durante o século XIX, parece que estava tentando dizer que a História surgiu na Grécia Antiga, mas era uma História não profissional, ou seja, uma área do conhecimento não reconhecida como ciência e não autônoma em relação a outros saberes estabelecidos.

O problema parece ter sido o uso que Cardoso (2005) fez dos termos “área específica e reconhecida” (Cardoso, pág. 115) ao se referir à História na Grécia Antiga, quando ela ainda não era nem específica (se usado no sentido de autônoma) e nem reconhecida, ou ainda o fato de ele não ter explicitado os dois momentos que reconhece para a história da disciplina: o do nascimento, de um lado, e o do reconhecimento como disciplina científica, do outro.

Pode-se perceber com isso que a existência das três definições de História é uma questão estritamente de critérios de classificação: O critério pode ser o do nascimento da História como área de estudos (século V a.C, em território grego), o da obtenção do status científico e mais rigor metodológico (século XIX, na Europa), ou ainda, o da realização de ações humanas (consideradas como atos históricos). Em outras palavras, pode-se dizer que não existe um, mas sim vários (pelo menos três) critérios de classificação e definição do termo – polissêmico – História.

A discussão em torno de três concepções distintas – mas relacionadas – de História colocou em evidência duas questões que não foram suficientemente exploradas. Em primeiro lugar, houve um lapso em relação à abordagem que fiz da História. Com este lapso deixei de mencionar o período que vai do nascimento da História, na Grécia antiga – incluindo as peculiaridades de sua criação – até o momento de consolidação da História

como disciplina acadêmica, no século XIX, bem como seus desdobramentos posteriores. A segunda questão que considero insuficientemente discutida é a do próprio contexto em que se deu esta consolidação da História como ciência. Apesar de estas questões não se constituírem como o interesse central deste trabalho, lhes dedicarei atenção por considerá-las relevantes ao entendimento dos objetivos do ensino de História. Sendo assim, proporei uma abordagem – panorâmica – da história da História, visando refletir sobre as principais concepções de História em sua historicidade.

2.2.2 A história da História e de seus pressupostos conceituais.

Apesar de a história ter se constituído como ciência apenas no século XIX e existirem diversas definições possíveis para esta área do conhecimento, grande parte dos historiadores atribuem o surgimento da História ao trabalho desenvolvido na antiguidade clássica pelo grego Heródoto (c. 487 - c. 420 a.C):

“A História como a entendemos é uma criação grega. Se Cícero dizia de Heródoto ser ele ‘o pai da História’, também os intelectuais do Renascimento em diante o diziam e dizem” (Cardoso, 2004, pág. 118).

Heródoto ficou conhecido como o primeiro (de que se tem notícia) a usar o termo “História” (do grego *historiê*, que significa investigação). O emprego do termo ‘*historiê*’, no entanto, não foi o único fator a lhe conferir a “paternidade” da História, o reconhecimento deveu-se, antes às próprias características do trabalho que produziu. Cardoso (2005) explicita algumas delas:

“Que diferenças devem ter existido entre Heródoto e seus predecessores? 1)Ele parece ter sido pioneiro na produção de uma descrição analítica de conflitos, ao ocupar-se das Guerras Médicas; 2) e parece ter sido o primeiro a associar dados etnográficos (características e costumes de povos diversos) e constitucionais (diferentes formas de organização política) na explicação de uma guerra e de seus resultados.” (Cardoso, 2004, pág. 119).

De acordo com Aranha (2006), o próprio Heródoto ao iniciar seu livro “Histórias” preocupou-se em destacar que realizava um trabalho peculiar. Referindo-se a si mesmo na terceira pessoa ele diz:

“Heródoto de Halicarnasso apresenta aqui os resultados de sua investigação (*historiê*), para que o tempo não apague os trabalhos dos homens e para que as grandes proezas, praticadas pelos gregos ou pelos bárbaros não sejam esquecidas; e, em particular, ele mostra o motivo que opôs esses dois povos”. (Heródoto. Histórias. In: Aranha, 2006, pág. 21).

Em uma época na qual a simples referência aos deuses e à mitologia justificava os acontecimentos, Heródoto propôs-se a realizar uma “investigação” (*historiê*) e produziu uma “descrição analítica dos fatores que motivaram uma guerra entre gregos e persas” (Cardoso, 2005, pág. 1191). Para proceder a esta investigação (*historiê*) Heródoto tomou como base o cruzamento de dados diversos sobre povos distintos e não simplesmente as crenças mitológicas da época. Seu trabalho, por ser visto como pioneiro, rendeu-lhe a dita “paternidade” da História.

Além de concentrar-se na clarificação dos motivos de uma guerra – por vias analíticas –, Heródoto expõe também sua outra grande preocupação: garantir a preservação da memória contra a ação do tempo, ou melhor, protegê-la do esquecimento. Como declarou, no entanto, sua atenção não se voltava para o registro de eventos quaisquer. Além dos “trabalhos dos homens”, ele pretendia conservar na memória “as grandes proezas dos gregos e dos bárbaros”. Esta lógica baseada na descrição (ou narração) e na exaltação dos feitos de grandes personagens acompanhou a nascente história por longos anos, com reconfigurações, é claro.

Devido ao potencial de manutenção do poder político que esta História centrada na preservação e exposição (por meio da narrativa) de grandes atos apresentava, tal modelo se firmou, sendo aproveitado pelos poderes então instituídos. Neste contexto, a História foi escrita e registrada sob uma variedade de formas: biografias, anais, crônicas de reis, genealogias pessoais, relatos e imagens de batalhas, mas sempre obedecendo ao caráter

instrumental que se definiu como sua principal característica durante a Antiguidade, e até mesmo nos períodos posteriores, como se procurará demonstrar. Subordinada a áreas do conhecimento já estabelecidas, como a filosofia e a retórica, a História, por conseguinte, não tinha autonomia e não figurava entre as ciências reconhecidas na época:

“Com os historiadores que se seguiram prevaleceu o viés de uma história ‘mestra da vida’, porque sempre teria algo a ensinar com os feitos de figuras exemplares que expressam modelos de conduta política, moral ou religiosa. Apesar da novidade dessa investigação histórica, aberta à mudança, o que permaneceu na Antiguidade e na Idade Média foi a visão platônico-aristotélica de um mundo estático em que se buscava o universal, o que não garantia à história o *status* de ciência (*episteme*), sendo vista, portanto, como uma forma menor de retórica destituída de rigor e na qual, segundo alguns, eram feitas concessões demais à imaginação no relato dos fatos”. (Aranha, 2006, pág. 21).

A idéia corrente – na Antiguidade – de que a História não estava no nível da ciência (*episteme*) por não possuir rigor e por fazer “concessões demais à imaginação” é também explicada por Silva (2001):

“Devemos levar em conta, entretanto, que nos primórdios da historiografia ocidental greco-romana, a história deve ser considerada, sobretudo, como um *gênero literário* que segundo Cícero, por exemplo, era um instrumento indispensável para a retórica. Assim entre um compromisso com a verdade e um bom efeito retórico em relação ao público ouvinte, a segunda alternativa sempre era escolhida. Não é pois, sem razão, que uma das características importantes das narrativas históricas greco-romanas está na utilização frequente e muitas vezes abundante de reprodução de discursos, muitos dos quais, dificilmente, seria possível provar sua autenticidade. Por intermédio da oratória os historiadores antigos explicitavam seus posicionamentos, colocando nas palavras de seus personagens, muitas vezes, juízos que lhes eram próprios” (Silva, 2001, pág. 29-30).

As palavras acima não só evidenciam que o compromisso com a verdade não era uma prerrogativa da história durante a antiguidade greco-romana – razão pela qual ela não teria obtido status de ciência naquele período histórico –, como também demonstram que apesar do uso que os poderes instituídos fizeram dela – de instrumento de manutenção do poder através da estratégia de conseguir a obediência por meio da propagação de feitos

exemplares – ainda assim, os historiadores encontravam meios de emitir seus próprios juízos. Isto permite entender que, embora predominante, o uso oficial que se fez da história não foi o único modelo pelo qual a história se apresentou na antiguidade.

De modo geral e à parte da manipulação oficial que sofreu, a História seguiu duas tendências em seus estudos: da cultura, por um lado, e da política, por outro. O que Heródoto fez, por exemplo: tentar detectar a influência de elementos culturais sobre a eclosão de uma guerra entre gregos e persas, pode ser interpretado como uma espécie de viés cultural, assim como houve também outros trabalhos que visualizaram o político, sem que isso representasse, no entanto, a existência de autonomia para a história. (Silva, 2005, pág. 28).

No período Medieval, a exemplo do que sucedeu na Antiguidade, a História continuou sendo fortemente instrumental. Se na Antiguidade ela esteve subordinada à retórica e à filosofia, na Idade Média ela tornou-se um apêndice da teologia, servindo ao ideal de expansão e propagação da fé:

“Do ponto de vista da história da história os séculos decisivos de implantação do cristianismo operaram o que já foi chamado de ‘revolução na história da história. Os conteúdos deixaram de ser gregos e romanos para se subordinarem aos textos das sagradas escrituras, a razão e o espírito indagativo característico da cultura clássica cede lugar para a fé [...] Com o mesmo empenho que relatavam o que consideravam digno de registro desde o cotidiano à vida política local, reinados e guerras, o faziam igualmente no relato dos prodígios da fé, dos milagres” (Silva, 2001, pág. 35-36).

Apesar de inspirados nos autores greco-romanos, os trabalhos de história do período medieval eram geralmente escritos por membros do clero ou por cronistas reais. Os historiadores religiosos eram, em sua maioria, ocupantes de altos cargos dentro da Igreja. Em suas obras, história profana e história sagrada não recebiam distinção, uma vez que se considerava suficiente a explicação religiosa. A legitimação para tais escritos provinha da fé e dos argumentos de autoridade da Igreja.

Os cronistas reais, por sua vez, tinham como tarefa o registro de eventos ligados às monarquias medievais, como por exemplo a história da formação dos ditos reinos cristãos bárbaros, estabelecidos entre os séculos V e IX, nos territórios que haviam pertencido ao Império Romano do Ocidente. Ainda assim, porém, os cronistas medievais se inspiravam nos historiadores da Igreja e deles não se diferenciavam no fundamental que era a subordinação dos relatos ao pensamento religioso. (Silva, 2001, pág. 36-37).

O reconhecimento da História como uma ciência autônoma, todavia, só aconteceu com o advento da Modernidade. Como observou Fonseca (2005), foi só a partir deste período que a História deixou de ser um apêndice de outras áreas do saber:

“O discurso historiográfico foi deixando de lado a genealogia eclesiástica para se fixar na genealogia de dinastias e de nações, traço que manteve forte até o início do século XX. Subordinada, durante muito tempo, à teologia e à filosofia, somente no oitocentos a História alcançou estatuto científico, com procedimentos metodológicos guiadores da investigação, com objetivos definidos, levando a um maior apuramento a erudição herdada dos séculos XVII e XVIII”. (Fonseca, 2004, pág. 21).

De acordo com os autores consultados (Fonseca, 2004; Bittencourt, 2004 e Cardoso, 2005), o rompimento com uma história subordinada à religião deveu-se à influência do Iluminismo⁶ que, em conjunto com os ideais herdados do Renascimento, promoveu profundas mudanças na mentalidade européia. O processo de renovação intelectual que teve início com os renascentistas e consolidou-se com os filósofos do Iluminismo, resultou no estabelecimento da razão como padrão de pensamento.

⁶ Durante minha pesquisa, só encontrei referência a uma única postura que contraria efetivamente a possível ligação entre o iluminismo e o estabelecimento de uma História-ciência Segundo esta explicação alternativa proposta por Karl Löwith (1897-1973) e citada por SILVA, Rogério Forastieri da. História da Historiografia, 2001, pág. 46, a História teria sido uma criação da fé hebraica e cristã. Sendo assim, tudo o que os Iluministas teriam feito foi promover a secularização da escatologia hebraico-cristã. Torna-se importante lembrar que no centro desta discussão está a questão da contradição entre uma visão cíclica da história, presente principalmente entre os povos pré-letrados e a concepção de uma história linear, cuja fundamentação se atribui à cultura judaico-cristã. A este respeito ver: CARDOSO, Ciro Flamarion. Um Historiador fala de Teoria e Metodologia. 2005, pág. 116-117.

“[...] é possível associar positivamente o desenvolvimento da história como disciplina ao Iluminismo, na medida em que este ofereceu, entre outros aspectos, um quadro conceitual associado a um processo lento mas firme na direção da separação entre as esferas do pensamento religioso e não religioso no contexto de um movimento mais amplo que de uma certa maneira fora herdado de alguns dos pensadores da Renascença, conhecido como o processo de secularização, possibilitando, nesse contexto, uma efetiva separação entre a *história profana* e a *história sagrada*” (Silva, 2001, pág. 47).

Não foi o rompimento com a história sagrada promovido pelos iluministas, entretanto, que conferiu status científico à história. Uma discussão apresentada por Silva (2001) demonstra, inclusive, que a relação entre a História e o Iluminismo foi marcada por um caráter dúbio, uma vez que, se por um lado o Iluminismo contribuiu para a emancipação da História – em relação à religião –, por outro:

[...]pode-se dizer que a idéia de uma ‘história científica’, por sua vez, define-se como uma postura de virtual oposição aos filósofos do Iluminismo, pelo menos em uma de suas vertentes. Alguns deles, como é sabido, eram defensores da idéia de uma natureza humana imutável ao longo do tempo (portanto a-histórica), ou de uma concepção de história filosófica, instrumental, que serviria como modelo ou guia para a conduta humana. Contra esta história filosófica, especulativa, a história científica afirmava-se fundada no concreto, ou seja, entendia este concreto, o acontecimento, concebido a partir de documentos” (Silva, 2001, pág. 41).

Percebe-se através da citação referenciada que a História libertou-se do domínio religioso, mas continuou presa ao pensamento filosófico. A conquista “plena” de sua autonomia significava ir além e romper também com o iluminismo. De qualquer forma, mesmo tendo existido o embate entre aqueles que queriam uma história independente e os que continuavam a atribuir-lhe (a história) uma função instrumental, o fato é que o pensamento iluminista teve uma participação significativa, senão na consolidação, pelo menos na organização constitutiva da “história ciência”. Mas, se, contudo, o estatuto científico da história não foi obra direta nem do iluminismo e nem da ruptura com o pensamento religioso, o que teria determinado a elevação da história à categoria ciência?

Para os autores consultados, (Fonseca, 2004; Bittencourt, 2004 e Cardoso, 2005), o elemento central na questão da história e seu estabelecimento científico foi o ideal de consolidação do Estado-nação:

“[...] a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver o espírito patriótico ou nacionalista”. (Bittencourt, 2004, pág. 121).

Deste modo, considerando que a formação dos Estados-nacionais foi obra de governos centralizadores e caracterizados como “absolutistas”, tem-se que o estabelecimento da história como ciência aconteceu sob a égide do Antigo Regime. Neste sentido, uma discussão levantada por Silva (2001) demonstra que, sentindo-se ameaçados pela ascensão da burguesia e pela iminência de reformas propugnadas pelo Iluminismo, os representantes do Antigo Regime passaram a investir em estratégias de sobrevivência.

“Não é só no campo das idéias que podemos verificar um relacionamento entre o Iluminismo e a história como disciplina. É sabido que existiu com relativa frequência, no decorrer do século XVIII, um contato mais estreito entre alguns dos ‘filósofos da luzes’ e alguns monarcas, os chamados ‘déspotas esclarecidos’. Da troca de pontos de vista entre eles resultava, para estes últimos, a necessidade de implantação de reformas como condição de garantia de continuidade e estabilidade das estruturas políticas, econômicas e sociais do Antigo Regime. A possibilidade da implementação das reformas, por sua vez, entre outros aspectos, implicava interferir na área da educação, especialmente visando a formação de quadros para uma administração que se pretendia renovada. A criação de novas instituições educacionais, patrocinadas pelo Estado, constituía-se , desta maneira, como uma forma efetiva de enfrentar o problema. (Silva, 2001, pág. 48).

Dentro deste contexto de aproximação com o iluminismo e investimento no sistema educacional visando a preservação do poder, a História passou a receber atenção especial, já que serviria bem ao propósito de estimular a formação de um espírito patriótico e nacionalista. Na tentativa de elucidar algumas das particularidades deste processo, Silva (2001) explica que ao introduzir mudanças na área da educação, os déspotas esclarecidos (como ficaram conhecidos os governantes do Antigo Regime que abraçaram as idéias iluministas) fundaram universidades e ampliaram as oportunidades de discussão. Tais

discussões teriam contribuído para colocar a história em evidência diante do projeto de estímulo ao nacionalismo, bem como teriam servido de estímulo para sua sistematização e estruturação enquanto disciplina científica. Mas onde – e quando – especificamente, o interesse pela manipulação da história teria frutificado e resultado na criação de uma história-ciência?

Por uma razão especial⁷ a Alemanha é apontada como o espaço específico onde as discussões em torno da História ganharam maior expressão e culminaram com sua efetivação à categoria de ciência. Dito de outro modo, afirma-se que o nascimento da História científica aconteceu na Alemanha, durante o século XIX. De acordo com Silva (2001), o motivo desta precedência em relação aos outros países europeus se encontraria no fato de que a Alemanha foi o berço da Reforma Protestante. A relação entre a Reforma e o surgimento da disciplina História estaria, em primeiro lugar, na atenção que Martinho Lutero e Philipp Melancton teriam dado a história na tentativa de contestar, tanto os dogmas fundamentais da Igreja Católica como a primazia do Papa em relação aos fiéis.

De igual maneira, a Contra-Reforma teria atribuído grande importância à história no sentido de usá-la para fundamentar sua defesa, assim como os reformadores a usavam para legitimar suas críticas à Igreja.

“Durante as controvérsias na época da Reforma e da Contra-Reforma, cada uma das partes procurava um argumento com fundamentação nos historiadores greco-romanos e medievais para defender seus respectivos pontos de vista (...) A proliferação de seitas

⁷ O motivo especial ao qual me refiro é a Reforma Protestante, cuja relação com o pioneirismo alemão em criar uma história científica é explicada no decorrer do texto. Além deste fator, deve-se lembrar também que a Alemanha, assim como a Itália foram os últimos países europeus a consolidarem sua unidade política dentro do processo histórico que ficou conhecido como a criação dos Estados nacionais. Enquanto, no século XIX países como França e Inglaterra já tinham alcançado sua unificação e inclusive passado por revoluções burguesas que derrubaram o Antigo Regime, a Alemanha ainda lutava por se constituir como nação. Mais precisamente, dois estados germânicos disputavam a hegemonia sobre a unificação do território alemão: a Prússia e a Áustria. Apesar de a bibliografia consultada não ter explorado a relação entre o surgimento da história ciência na Alemanha e a dificuldade que aquele país enfrentou em superar a fragmentação político-administrativa herdada do feudalismo, - que a Reforma Protestante inclusive agravou - acredito que tal situação contribuiu significativamente para que o surgimento da História ciência tivesse acontecido na Alemanha, uma vez que a necessidade de formar um espírito nacionalista e garantir a unificação política foi ainda mais premente na Alemanha do que nos outros países europeus, com exceção da Itália, é claro. Sobre este assunto ver: POMER, Leon. O Surgimento das Nações. São Paulo/Campinas: Atual, 1985.

seguia paralela à proliferação de ‘histórias’, daí decorrendo a formação de uma cultura que valorizava a história e que, provavelmente, ensejava a necessidade de compará-las e, portanto, de se estabelecer critérios e parâmetros de avaliação. Neste sentido, tornam-se mais compreensíveis as razões pelas quais o ponto de partida de uma ‘história científica’ teve lugar na Alemanha entre os fins do século XVIII e início do século XIX[...]” (Silva, 2001, pág. 40).

Tem-se, portanto, que o ato recorrentemente praticado por reformadores e seus opositores – de buscar legitimação na História – resultou na criação de uma cultura de valorização do conhecimento histórico em solo alemão. Possivelmente influenciado por esta tendência, o Estado-nacional Alemão tratou de usar a História como instrumento ideológico e, ao delegá-la o papel de promotora do nacionalismo, o governo alemão passou também a investir no seu estudo, o qual se deu especialmente no interior das, então recém-criadas, universidades⁸.

Foi em meio à construção de uma História comprometida com a formação de indivíduos nacionalistas e ajustados ao sistema que o projeto da história-ciência ganhou forma. A lógica empregada no processo de consolidação da história-ciência foi um tanto quanto curiosa, já que a história ensinada determinou o surgimento da história-ciência e não o contrário:

“O historiador francês Henri Moniot, ao debruçar-se sobre a História enquanto disciplina escolar, pondera sobre suas especificidades e conclui que seu ensino, no fim do século XIX, assegurou a existência da História Universitária. A divisão da História em grandes períodos – Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea –, criada para organizar os estudos históricos escolares, acabou por definir as divisões das ‘cadeiras’ ou disciplinas históricas universitárias assim como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa”. (Bittencourt, 2004, pág. 48).

Cabe considerar, no entanto, que a história foi apenas um dos elementos utilizados pelos Estados-nacionais em suas manobras pela manutenção do poder, cuja continuidade a

⁸ A questão das Universidades criadas por influência do pensamento iluminista sobre os governos dos Estados-nacionais europeus é apresentada por SILVA, Rogério Forastieri da. História da Historiografia. 2001, pág. 48-54.

ascensão da burguesia vinha ameaçando. Como já foi dito, a preocupação com a estabilidade política fez com que as monarquias européias recorressem ao apoio de filósofos iluministas. Um dos principais resultados deste encontro foi o investimento na reforma do sistema educacional. Neste sentido, as observações feitas pelo professor Júlio Gomes Almeida (2003) são interessantes por demonstrarem que a renovação educacional levada a cabo por representantes do Antigo Regime, não significou a implantação de um modelo tipicamente iluminista, já que esta (a educação iluminista) correspondeu a uma postura de virtual oposição à velha ordem:

“[...]um modelo de educação comprometido com a doutrina liberal. Este modelo se desenvolveu sobretudo a partir da necessidade da tendência iluminista, que ascendeu ao poder com o advento da Revolução francesa, de destruir a velha ordem, consolidando a sua hegemonia. A nova classe dominante precisava garantir as condições para a livre concorrência econômica e para a competição política. [...] Mas o proletariado, que no processo de tomada do poder constituiu-se em aliado importante, após a consolidação da nova ordem, passou a ser tratado como inimigo porque, dentre outras coisas, não aceitava voltar às condições de miséria e ignorância, sendo a instrução uma das principais reivindicações. [...] Até pela sua necessidade de consolidação enquanto ideologia, a burguesia não poderia deixar a educação por conta de escola existente que era fortemente marcada pelo poder anterior” (Almeida, 2003, pág. 73).

Tirei o foco da disciplina História apenas momentaneamente para mostrar que, apesar de sua importância para o projeto de estímulo ao nacionalismo idealizado pelos Estados-nacionais, a História esteve envolvida em um processo de mudanças e reestruturação educacional muito mais amplo. O desvio momentâneo foi fruto de uma preocupação em não perder de vista as relações entre a parte em questão – a História ciência – e seu todo, ou seja, o contexto histórico de sua criação.

O trabalho de sistematização que conferiu um caráter científico à História e atribuído ao alemão Leopold Von Ranke (1795-1886), em torno de quem se formou a chamada Escola Histórica Alemã. Paralelamente a esta Escola Alemã, constituiu-se a denominada Escola Metódica Francesa ligada aos nomes de Ernest Lavis (1842-1922) e Charles Seignobos (1854-1942). Ambas as Escolas fundamentaram-se na metodologia positivista e, por isso,

ficaram conhecidos como expoentes de uma história positivista, centrada na narrativa de grandes personagens e predominantemente preocupada com a esfera política.

Tanto Ranke como os demais representantes desta corrente histórica positivista, concebiam a história como uma narrativa dos fatos passados. Tais fatos eram considerados como sendo únicos e, por isso, sem possibilidade de repetição. Por este motivo, cabia ao historiador assumir uma atitude objetiva de imparcialidade e neutralidade para não interferir nos resultados das pesquisas e assim, narrar os acontecimentos tais como aconteceram. A fim de garantir essa objetividade, os historiadores precisavam de fontes confiáveis. Em razão disso, os arquivos oficiais foram considerados como o lugar privilegiado para o encontro de tais fontes.

A ambição por uma abordagem neutra e imparcial que rendeu aos historiadores das Escolas Alemã e Francesa o título de positivistas, somada à prática de preocupar-se demasiadamente com o cenário político e com a narrativa de grandes personagens, acabaram por render-lhes ferrenhas críticas e impulsionaram um movimento de reforma da historiografia que, conseqüentemente, criou uma nova concepção de História: a Nova História.

O surgimento desta Nova História é associado à criação da revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale* (Burke, 199, pág. 33). A revista *Annales* – como ficou conhecida – fundada em 1929 pelos historiadores March Bloch e Lucien Febvre, deu origem a um movimento que foi denominado de A Escola dos Annales⁹ (ou movimento dos Annales) e que surgiu justamente em oposição a História tradicional positivista que privilegiava os grandes personagens e os acontecimentos de ordem político-militar. Como observou Silva (2001), a atitude de contrapor-se ao modelo de História positivista já era

⁹ Para um estudo mais aprofundado sobre o movimento dos Annales, bem como para melhor esclarecimento dos termos empregados por este grupo ver: BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997. Entre outros aspectos, o autor identifica a existência de três gerações ao longo da história do grupo e discute as peculiaridades de cada uma delas.

Devido à diversidade de autores e historiadores que compuseram este movimento (dos Annales), alguns autores preferem não usar a terminologia “Escola”, uma vez que não reconhecem uma unidade ideológica entre eles. São exemplos disso o já citado Peter Burke (1997) e também CARDOSO, Ciro Flamarion. Um historiador fala de teoria e metodologia. São Paulo: EDUSC, 2005.

uma realidade na Europa desde o século XIX. O que os fundadores da revista *Annales* fizeram, portanto, foi sintetizar esta tendência.

“A revista, que tem hoje mais de sessenta anos, foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações. As idéias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras. Como dizia Febvre, com o seu característico uso do imperativo: ‘Historiadores sejam geógrafos. Sejam juristas, também e sociólogos, e psicólogos’” (Burke, 1999, pág. 11-12).

Para os criadores dos *Annales*, a História não se resumia aos acontecimentos políticos, ela tinha a ver com todas as atividades humanas e, por essa razão, os historiadores deveriam se preocupar com uma história total. Diante desta perspectiva, os agentes sociais não pertencentes à classe dominante – e que eram marginalizados pela tradicional narrativa dos grandes homens e fatos – passaram a ser incluídos nos estudos históricos. March Bloch e Lucien Febvre acreditavam que ao invés de narrar os eventos – como faziam os positivistas – a função do historiador era a de questionar, interrogar e interpretar os eventos históricos a fim de buscar compreender suas estruturas de funcionamento. Outro fundamento seguido pelos historiadores dos *Annales* foi o diálogo com outras áreas do saber, principalmente com a sociologia e a psicologia. Dessa colaboração resultou um amplo interesse pelo estudo da história das mentalidades coletivas:

“As produções dessa corrente giravam, sobretudo em torno de uma história das mentalidades coletivas, como o pensamento da burguesia relacionado à Reforma Protestante, na perspectiva de entender as ações individuais em contextos mais amplos. Também surgiram as temáticas econômicas sobre aspectos mais gerais da sociedade, destacando as formas de ocupação social em grandes espaços, em torno de mares e oceanos [...] Historiadores franceses, na trilha de uma macro-história, passaram a trabalhar com grandes estatísticas, registrando a produção econômica de regiões ou de

períodos históricos em cifras e tabelas, comparando e destacando as diferenças e semelhanças tanto das condições de infra-estrutura quanto da própria população” (Bittencourt, 2004pág. 145).

O trabalho iniciado por March Bloch e Lucien Febvre foi seguido por outras gerações de historiadores que continuaram a buscar novas formas de abordagem e criaram novos conceitos como macro-história – preocupada em contemplar as mudanças históricas de longa duração e suas estruturas – e micro-história¹⁰ – centrada nas representações do imaginário, voltada para casos específicos e despreocupada com a estrutura contextual em que tais casos se enquadravam. Em linhas gerais pode-se dizer que o movimento dos Annales é associado ao surgimento de uma Nova História porque promoveu o rompimento com a história tradicional positivista e inaugurou uma nova concepção de história, com novos métodos, novas abordagens e novos objetos de estudo. Um dos efeitos mais significativos que a renovação historiográfica assumida pelos Annales provocou foi a substituição de uma história centrada nas elites, vista de cima, por uma outra história mais abrangente (história total) e preocupada em reconhecer a existência das pessoas comuns e dos grupos sociais não dominantes, constituindo, assim, uma “história vista de baixo”.¹¹

A pesar da forte oposição que as primeiras gerações dos Annales empreenderam contra a história tradicional (positivista), Burke (1999) observa que alguns representantes da História Nova – herdeiros do movimento dos Annales – vêm redescobrimo a história política e a narrativa. (Burke, 1999, pág. 13).

Ao que parece, a atitude de reconsiderar o papel da narrativa e da história política nos estudos históricos surgiu como fruto de críticas ao modelo de história criado por March Bloch e Lucien Febvre. Um dos principais argumentos utilizados pelos críticos é o de que, ao rejeitar a história política e a narrativa, os seguidores dos Annales teriam se tornado tão parciais quanto os seus predecessores. Se os positivistas privilegiaram os grandes homens e

¹⁰ Sobre a relação entre micro e macro história ver: LEVI, Giovanni. Sobre a micro história. In: BURKE, Peter (org.). A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

¹¹ Cf. SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE. Peter (org.). A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

desprezaram os que não pertenciam as elites, os membros da nova história, por outro lado, anularam os personagens da classe dominante e se concentraram nos dominados, de forma que teria havido apenas a inversão de foco e não a busca de uma visão mais completa. (Burke, 1992, pág. 21). O desenvolvimento dos estudos realizados por integrantes da nova história suscitou também outras críticas, sobretudo em relação ao caráter fragmentário e despreocupado com as estruturas políticas e contextuais que os trabalhos foram assumindo.

Apesar de ter sido responsável pelo rompimento com a história positivista, o movimento dos Annales não foi o único a contradizê-la. Como observa Bittencourt (2004), paralelamente ao modelo inaugurado por March Bloch e Lucien Febvre desenvolveu-se o paradigma histórico marxista.

A história marxista também rejeitou o modelo tradicional (positivista), principalmente por enfatizar a existência de um movimento histórico impulsionado pela oposição dialética entre classes sociais antagônicas e não pela ação de grandes personagens. Aranha (2006) argumenta que a concepção de história desenvolvida por Karl Marx (1818-1883) teve com um de seus fundamentos a filosofia hegeliana. Para esta autora, Marx apropriou-se da noção de dialética proposta por Hegel (1770-1831) e ao fazê-lo substituiu o idealismo hegeliano pelo materialismo histórico.

Aranha (2006) explica que Hegel via a história como um movimento resultante da ação de três forças: a *tese*, a *antítese* e a *síntese*, sendo que a *tese* é a afirmação, a *antítese* é a negação da *tese* e a *síntese* é a superação da contradição entre *tese* e *antítese*. O movimento gerado por esta inter-relação entre *tese*, *antítese* e *síntese*, chamado de movimento dialético, destaca-se principalmente por considerar a história não como uma justaposição de fatos acontecidos no tempo (linearidade), mas como reflexo de relações e interdependências entre os fatos e suas estruturas (reciprocidade). A questão é que Hegel considerava a dialética enquanto Idéia, de modo que as mudanças históricas se davam por conta da ação (dialética) das idéias.

Marx, por sua vez, acreditava que a história humana movia-se por força da luta de classes e não por consequência das idéias. Para Marx, a realidade é composta por infra-estrutura (fatores materiais, técnicos, econômicos) e supra-estrutura (pensamentos, imaginário, idéias). Dentro desta perspectiva, a história deveria ser analisada no campo da infra-estrutura, ou seja, em sua materialidade, constituindo com isso, uma negação não apenas ao idealismo hegeliano, mas também à concepção positivista de história, uma vez que, para Marx o motor da história é a luta de classes e não as idéias, e nem tampouco as ações de heróis e grandes personagens. (Aranha, 2006, pág. 22-23).

A perspectiva marxista caracterizou-se por produzir uma análise histórica centrada nas estruturas da sociedade e preocupada em enxergar os vínculos entre passado e presente. A idéia por traz desta abordagem é a de que existe – no presente qualquer em que se vive ou se viveu – uma herança estrutural cuja formação se deu no passado. Sendo assim, deve-se conhecer o processo histórico de construção das estruturas sociais a fim de que este conhecimento oriente as ações dos sujeitos em direção às mudanças pretendidas. Em seu estudo das sociedades humanas, o elemento que a escola marxista priorizou foi o modo de produção.

De acordo com a concepção marxista, a luta de classes – que move a história – é inerente ao modo de produção. Sendo assim, as lutas entre senhores e escravos (na Antiguidade), senhores feudais e servos (Na Idade Média), bem como entre capitalistas e proletários (a partir da modernidade) foram determinadas pelos modos de produção peculiares a cada período histórico, do mesmo modo que a luta de classes operou a passagem de um modelo de produção a outro.

É de se notar que a história marxista não se preocupa apenas em compreender, mas também em agir sobre a história, criando assim uma visão singular de sujeito histórico. Além disso, pode-se perceber também a importância que o paradigma marxista atribuiu aos fatores econômicos.

Aos poucos, principalmente pela ação crítica de historiadores britânicos como Edward Thompson, Perry Anderson e Eric Hobsbawn, o predomínio de elementos econômicos na análise marxista foi dando lugar a aspectos do social, do cultural e do cotidiano das pessoas e suas respectivas classes.

Além de negar a narrativa de ações heróicas e individuais, a história marxista aproximou-se da Escola dos Annales por outros aspectos. Bittencourt (2004), citando Ciro Flamarion Cardoso destaca que:

“Apesar das diferenças entre os marxistas e os adeptos dos Annales, Ciro Flamarion identifica as aproximações entre os dois grupos. Dentre os pontos básicos apontados destacam-se o abandono da história centrada em fatos isolados e a tendência para a análise de fatos coletivos e sociais, a ambição em formular uma síntese histórica global do social, a história entendida como ‘ciência do passado’ e ‘ciência do presente’ simultaneamente, a consciência da pluralidade da temporalidade – tempo do acontecimento, da conjuntura e da longa duração ou da estrutura” (Fonseca, 2004, pág. 146).

No decorrer dos anos 80 do século XX, uma nova concepção de história passou a dividir espaço com a corrente marxista e a nova história: a história cultural, ou nova história cultural, como também ficou conhecida. O surgimento desta nova tendência historiográfica se deu por conta de uma aproximação entre a História e a Antropologia. Ao voltar-se para os sujeitos e os objetos de pesquisa da Antropologia os historiadores viram-se forçados a adotar novas fontes e a ampliar seu conceito de História, já que o estudo dos povos sem escrita, como as populações africanas e indígenas, deixou de ser ignorado.

A inclusão de elementos intrínsecos à cultura dos povos sem escrita, como a memória oral, os mitos, lendas, construções e vestígios materiais (arqueológicos) entre o conjunto de fontes consideradas confiáveis e apropriadas ao estudo da história dos povos, colocou em evidência a necessidade de novos métodos para lidar com essas fontes e interpretá-las.

Por influência da história cultural começaram a surgir estudos voltados para o cotidiano e para a história local. Bittencourt (2004) observa que, conduzidos pelo estudo do

cotidiano, historiadores franceses, brasileiros e argentinos passaram a compor coletâneas sobre a história da vida privada e insiste que tais trabalhos não visavam a compreensão deste cotidiano por si mesmo e sim o estabelecimento de relações entre o cotidiano e o seu contexto.

“Os autores que se ocupam da história do cotidiano, mesmo com posturas diversas em seus fundamentos teóricos, buscam recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatória, e identificar as lutas de resistência a mudanças, o apego a tradições”. (Fonseca, 2005, pág. 167).

A idéia de uma história local, assim como a de uma história do cotidiano, visaria, por sua vez, compreender as especificidades que um determinado “lugar” possui em relação a outros e ao seu próprio contexto. Bittencourt (2004) explica que o estudo da história local tem recebido mais atenção por parte de geógrafos e que o conceito de “lugar” – vinculado ao geógrafo Milton Santos – é fundamental para esse tipo de estudo (que é, sobretudo, um estudo da história de espaços geográficos).

“Esse autor [Milton Santos] ressalta que cada lugar é diferente de outro, tem sua singularidade, mas é fração de uma totalidade. Ao analisar o atual processo globalização, pressupõe as relações de cada lugar com a expansão das multinacionais, com a nova forma de atuação do Estado e com a organização social. Afirma assim que as relações de produção atuam na transformação dos lugares, embora seja preciso averiguar a dinâmica dos usos de cada espaço, como ocorre a ação concreta do capitalismo globalizado nessa fração do espaço total. A história do ‘lugar’ como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais [...] de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo as relações externas, a outros ‘lugares’”. (Fonseca, 2005, pág. 172)

Um outro aspecto apontado por Bittencourt (2005) é o fato de que a nova história cultural abriga pesquisadores dedicados à renovação da história política. Parte desse grupo seguiria uma perspectiva mais globalizante, projetada sobre o papel do Estado e suas instituições, enquanto há uma outra parte deles que, influenciados pelo pensador francês

Michel Foucault, se interessaria mais pelas diversas esferas de poder, em especial os micropoderes e as diversas estratégias de dominação presentes nas sociedades humanas. (Idem, pág. 149-150).

Como se pode perceber, Bittencourt (2004) afirma reiteradamente que uma das principais preocupações da história cultural seria a de promover o encontro (articulação) entre a micro e a macro-história, ou seja, a de relacionar histórias específicas, particulares e localizadas ao contexto mais amplo (social, econômico, etc...) em que tais experiências e casos particulares estejam inseridos.

“Como fruto dessa aproximação com a Antropologia, sedimentou-se uma *história cultural* que atualmente procura vincular a micro-história com a macro-história e tem sido conhecida como *nova história cultural*, com propagação em escala mundial [...] preocupada não apenas com o pensamento das elites, mas também com as idéias e confrontos de idéias de todos os grupos sociais” (Fonseca, 2004, pág. 148).

Se, por um lado, Bittencourt (2004) atribui à história cultural um caráter integrador e demonstra-lhe apreço, por outro, em total oposição ao que defende esta autora, Ciro Flammarion Cardoso (2005) defende que a história cultural segue uma lógica unilateral e põe-se se a criticá-la.

“Não é exagerado dizer, então, que por mais mediações e contextualizações que certos autores aceitem ou propugnem – incluindo (...) Antoine Prost -, o que hoje é chamado de História Cultural (ou Nova História Cultural) denota um predomínio (...) de um modo de ver que enfatiza o estudo de elementos mentais. Em todo caso, ficamos, nesse domínio, bem longe de um conceito holístico da cultura como algo que incluía, por exemplo, os níveis econômico-social e político, vistos em si e por si[...]” (Cardoso, 2005, pág. 156).

Como se observa, Cardoso (2005) reclama que os proponentes da história cultural teriam deixado de lado os aspectos econômico-social e político para se concentrar nos de ordem micro-cultural. Sendo assim, toda a preocupação com uma *história total* perseguida pelo movimento dos Annales – em seus anos iniciais – bem como o esforço dos historiadores marxistas em apreender os componentes estruturais das sociedades humanas, em uma

perspectiva global, estariam sendo contrapostos pela corrente da nova história cultural. A questão central de sua crítica, no entanto, recai sobre a relação entre a história cultural e o advento da perspectiva pós-moderna. No mesmo sentido, Silva (2001) procura estabelecer uma relação entre a história cultural e a pós-modernidade, atribuindo a esta História comprometida com a visão pós-moderna um caráter unilateral:

“No interior da visão pós-moderna da história o alvo não é mais a integração, a síntese, a totalidade, mas, sim, aqueles fragmentos históricos é que constituem o centro da atenção”. (Silva, 2001, pág. 305).

Em sua análise, Silva (2001) observa que o advento da pós-modernidade causou uma certa crise à História, ainda que a mesma seja negada por alguns historiadores (Idem, pág. 257.), como é o caso, por exemplo, de Cardoso (2005), que considera a história cultural como uma manifestação passageira – e já em declínio – da pós-modernidade. (Idem, pág. 164.). De todo modo, caberia aqui tecer algumas considerações sobre a relação entre história e pós-modernidade, uma vez que este encontro, não só produziu uma nova concepção de história como chegou a anunciar o seu fim.¹²

Segundo Cardoso (2005), a história dita pós-moderna¹³, tem como principal característica o anti-realismo, ou seja, a negação de que a realidade (de um modo geral) e os objetos históricos ou o passado (no caso específico da história) sejam acessíveis ou possam ser descritos por textos, pois textos e realidades se situam em planos distintos.¹⁴ Devido a esta atitude, a pós-modernidade foi definida por este autor como um movimento pessimista e niilista (Idem, pág. 151).

¹² Sobre esta questão ver: ANDERSON, Perry. O fim da história – de Hegel a Fukuyama. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992. Nesta obra o autor traça um histórico da idéia de fim da história e esforça-se por rechaçar esta teoria.

¹³ O movimento pós-modernista em questão ficou conhecido como “virada lingüística”. Ciro Flamarion Cardoso (2005) cita alguns dos seus principais expoentes: Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Richard Rorty, Hayden White e Dominick LaCapra. (CARDOSO, 2005, pág. 64).

¹⁴ A frase “Não há nada fora do texto” (citado em CARDOSO, 2005, pág. 86) atribuída a Jacques Derrida elucida bem esta premissa.

Em decorrência desta postura anti-realista, a questão da linguagem tornou-se eminente, já que é por intermédio dela que se pretende (ou se pretendia) aludir à realidade. Considerando que os adeptos da pós-modernidade acreditam na inatingibilidade do real, as teorizações sobre as propriedades do texto – o que inclui a linguagem, portanto – ganhou novos contornos. Para a perspectiva pós-moderna, o texto não representa a realidade, antes, representa a si próprio, é auto-referente.

“Em outros termos, as palavras que existem para falar *sobre* a realidade constituem a *própria* realidade” (Silva, 2001, pág. 294).

Um dos principais efeitos da postura pós-moderna sobre a História foi o questionamento de seu caráter dito científico e a afirmação de que a História não passa de um gênero puramente literário e comparável à poesia – devido à característica de existir em si e para si mesma.

“Assim, enquanto, supostamente a ciência teria como suporte a linguagem para referir-se a algo fora dela, o mesmo deixa de acontecer com a história. A história não é mais considerada um conhecimento referencial, que utiliza a linguagem como suporte para afirmar algo sobre aquilo que ‘está aí’, fora da linguagem. A história torna-se então um texto auto-referente. Modificam-se os termos da questão. Deixa de ser objeto de discussão se esta ou aquela linguagem utilizada pelo historiador “deu conta” do objeto a que ela se refere. A história não refere. A história é um artefato literário, como explicitamente defende Hayden White” (Silva, 2001, pág. 285-286)

Se os historiadores acreditavam na existência de um objeto real a ser explorado e conhecido, bem como na veracidade da investigação histórica, os pós-modernos tentaram desconstruir esta visão dizendo que não há um objeto de pesquisa pronto e acabado esperando pelo estudioso, antes, o que existe é um objeto determinado e escolhido pelo próprio pesquisador. Diante disso, propõe-se que toda afirmação histórica é relativa e, sendo assim, o que há não é História, e sim histórias que são “de” e “para” grupos definidos, sem a possibilidade de reivindicar uma autoridade universal. (Cardoso, 2005, pág. 100).

Se, portanto, o que há são histórias de grupos, como a história dos negros, a história das mulheres e a dos interesses ecológicos, por exemplo, qualquer referência à História deve recair sobre estes fragmentos e não sobre o conjunto da sociedade como vinha sendo feito pelos historiadores. Questiona-se, com isso, a elaboração de estudos históricos que se propõem a explicar a sociedade como um todo, já que para os pós-modernistas, os historiadores dispõem apenas de elementos constitutivos de um determinado grupo ou de uma determinada visão, o que comprometeria significativamente uma visão que pretenda ser global.

Como já foi dito anteriormente, a pós-modernidade não só tentou impor mudanças metodológicas e conceituais à História – principalmente por negar a validade de teorias globais em favor de uma “história em migalhas”¹⁵ e por considerar a História como um gênero literário cujo sentido encerra-se em si mesmo, sendo determinado por padrões de escrita e estética, uma vez que o texto não pode se referir a nada exterior a ele – como também suscitou teorias do “fim da história” (Cardoso, 2005, pág. 27).

A mais recente teoria que proclamava o “fim da história”, a ganhar certa expressividade, foi proposta na década de 80 (do século XX) pelo norte-americano Francis Fukuyama¹⁶ e se baseava na idéia de que, com o sucessivo fracasso do fascismo e do comunismo a humanidade chegou ao seu ponto máximo de desenvolvimento político-econômico e ideológico. Propunha que a democracia liberal havia vencido e a História teria chegado ao seu ponto final, ao seu ápice, já que, segundo Fukuyama, as teorias ou ideologias de proporções e intenções globais - como fora o comunismo - tinham se esgotado e nenhuma outra alcançaria escala mundial. Se, como já foi dito anteriormente neste trabalho, Hegel dizia que a história se move pela oposição dialética entre tese e antítese, a falta de uma

¹⁵ Cf. DOSSE, François. A História em Migalhas. Dos Annales a Nova História. São Paulo: Edusc, 2003.

¹⁶ De acordo com GOMES, Luiz Marcos. Sociedade dos Socialistas vivos. Ensaio contra o neoliberalismo. São Paulo: Anita Garibaldi, 1995, o artigo de Fukuyama, com o título "The end of history" apareceu em 1989, na revista norte-americana The national interest. Em 1992, Fukuyama lançou o livro The end of history and the last man, editado no Brasil com o título “O fim da história e o último homem”, trad. Aulyde Soares Rodrigues, Rocco, Rio de Janeiro, 1992.

proposta alternativa (ou de uma antítese) à democracia liberal significava, para Fukuyama, o fim da história:

“O futuro trará novos acontecimentos e conflitos – uma história com h minúsculo – mas, não, novas ideologias: a História com H maiúsculo, isto é, uma História hegeliana da ideologia acerca do governo político e da organização social, estaria concluída, em função do qual Fukuyama se refere a um período ‘pós-histórico’”. (Cardoso, 2005, pág. 30).

Longe de concordar com Fukuyama, Cardoso (2005) diz que já existiram outras teorias de “fim da história” e que assim como elas, a de Fukuyama não logrou êxitos mais do que passageiros. Para este autor, a teoria de Fukuyama foi um “fogo de palha” (Idem pág. 29) que não agradou nem a “gregos nem a troianos” (Idem, pág. 29), ou seja, desagradou a partidários de esquerda, bem como os de direita. Em sua crítica à idéia de “fim da história”, Cardoso (2005) argumenta que a democracia liberal não conseguiu resolver os principais problemas da humanidade, como a pobreza, o desemprego e a distribuição de renda, por exemplo. A permanência destes problemas – assim como o seu agravamento – constituiria um forte indício de que, ao contrário do que defendia Fukuyama, surgirão sim novas teorias e novas ideologias – de pretensões globais – que contestarão o atual modelo político-econômico.

Por fim, prosseguindo com a discussão iniciada – sobre as diferentes concepções de História – cabe citar ainda que uma nova tendência historiográfica vem se desenvolvendo sob os termos de uma história do tempo presente ou de história imediata. As principais justificativas para a adoção de uma história do tempo presente têm recaído sobre a necessidade de renovação da história política e sobre as finalidades pedagógicas da História.

Para os defensores desta nova corrente, as escolas históricas anteriores vinham abordando a história política de modo unilateral uma vez que situavam a análise política apenas nas ações institucionais do Estado-nação, razão pela qual a história política carecia de renovação.

Em relação ao ensino, a história imediata é apontada por seus defensores como fundamental. O principal argumento é que temas da história cotidiana são fatalmente colocados em questão durante as aulas, tanto por iniciativa dos alunos – principalmente em situações em que acontecimentos mais trágicos são noticiados pela mídia – como por professores interessados na formação política dos alunos. Sendo assim, professores e pesquisadores precisariam ter meios adequados para abordar as questões da história mais recente sem cair na superficialidade das matérias jornalísticas e sem ser traídos pelo calor do momento. Ao utilizar os métodos e os conteúdos de análise próprios de um domínio histórico – no caso, o da história imediata – os alunos seriam beneficiados no sentido de poderem compreender com mais profundidade a realidade que lhes cerca, deixando de lado os mitos e os fatalismos desmobilizadores.

A história do tempo presente incluiu também o reconhecimento de novas fontes, principalmente os produzidos pela mídia. Desse modo, textos jornalísticos, programas de TV e filmes são considerados fontes históricas tão importantes quanto os vestígios arqueológicos e os documentos de época, ao mesmo tempo em que exigem preparo e métodos adequados para o seu manejo.

Entre os franceses Fonseca (2004) aponta os historiadores franceses Michel Trebisch e René Rémond como referências desta história do tempo presente. No Brasil a representação da nova tendência é atribuída a Marcos Napolitano, autor que Fonseca (2004) cita para sintetizar outras dificuldades conceituais – além da própria complexidade que a análise de fatos recentes representa – com as quais a história imediata deve lidar.

Marcos Napolitano chama a atenção para os “pecados capitais”¹⁷ aos quais os historiadores devem evitar. Em primeiro lugar o problema do anacronismo, ou seja, o de utilizar valores contemporâneos quando se está estudando sociedades do passado, de modo a cobrar destas outras sociedades características valorativas que nos são próprias. Em

¹⁷ Cf. NAPOLITANO, Marcos. História contemporânea. Pensando a estranha história sem fim. IN: Karnal, Leandro. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

segundo lugar está a incompreensão – por motivo de informações insuficientes – dos contextos que fundamentam as diferenças, as permanências e as mudanças das sociedades humanas, incompreensão esta que faz acreditar, equivocadamente, na existência de um presente evoluído em contraste com um passado atrasado. (Fonseca, 2004, pág. 154).

Em linhas gerais, procedi a uma descrição das principais tendências historiográficas e das concepções de história que embasam essas tendências por acreditar que:

“Ponto básico para o estabelecimento de um critério para a seleção de conteúdos é a concepção de história[...] Situar os referenciais teóricos no processo de seleção dos conteúdos escolares não tem como objetivo a participação em debates acadêmicos, mas é uma necessidade para o trabalho docente que permanentemente se realiza na escola”. (Bittencourt, 2004, pág. 139).

A busca de tentar compreender o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História passa, ao meu ver, necessariamente pela questão dos conteúdos e do modo como eles são trabalhados em sala de aula. Tais conteúdos, por sua vez, têm a seleção e tratamento determinados – ou pelo menos fortemente influenciados – pela concepção de História assumida por quem os ensina. Sendo assim, considere fundamental conhecer as diversas concepções que fundamentam (ou que podem fundamentar) o ensino de História. Feito isso – ainda que de forma bastante resumida – avançarei agora em direção ao ensino de História no Brasil, tendo em mente algumas questões: Qual é a história do ensino de História no Brasil? Em que medida as concepções de História discutidas neste capítulo influenciaram o ensino desta disciplina em nosso país e a definição de seu significado por parte dos alunos?

2.3. O Ensino de História no Brasil

Depois de buscar conhecer o percurso que a História e o ensino de História seguiram (pelo menos no mundo ocidental), desde seu surgimento como área do conhecimento na Grécia Antiga até a sua constituição como disciplina científica na Europa do século XIX, passo agora a discutir o que considero um dos pontos mais significativos deste trabalho, pois é o momento em que abordarei a questão do ensino de História no Brasil. Entendo a

discussão sobre o ensino de História no Brasil como de grande relevância para este trabalho porque é na realidade educacional brasileira – especificamente sobre um aspecto do ensino de História no Brasil - que o presente estudo se concentra.

De um modo geral, pode-se dizer que os objetivos norteadores do ensino de História no Brasil não tiveram diferenças consideráveis em relação aos motivos que garantiram a efetivação da História como disciplina autônoma no mundo europeu do século XIX. Poderá perceber-se adiante que a trajetória do ensino de História no Brasil não se assemelhou ao modelo europeu apenas em seu momento inicial – ou de sua constituição. As mesmas reconfigurações conceituais que se sucederam ao ensino de história na Europa (História positivista, História marxista, a influência dos Annales, Nova História Cultural, etc..), bem como os objetivos que se buscavam alcançar através de seu ensino – a formação do espírito nacionalista, a princípio, e uma tentativa de libertar-se deste uso ideológico posteriormente, quer dizer, muito posteriormente! – caracterizaram também, de forma surpreendentemente semelhante, o trajeto do ensino de História no Brasil, confirmando talvez a afirmação de Bittencourt (2004):

“Os nossos currículos(...)têm seguido modelos externos(...)para o ensino de História. Mantendo essa tendência na história curricular brasileira, é importante identificar as características das propostas atuais no que se refere a interferências externas em sua elaboração e refletir sobre essas características”. (Bittencourt, 2004, pág. 100-101).

Assim como na Europa, o ensino de História no Brasil pautou-se no propósito de forjar uma identidade nacional que conduzisse ao patriotismo e conseqüentemente à obediência civil e à passividade política por parte da população. A prática de usar o ensino de História como veículo dos ideais patrióticos foi usada pelos diversos governos que se seguiram no Brasil, desde o século XIX, após a Independência (momento a partir do qual a disciplina História foi efetivamente estabelecida no país) até pelo menos o final da década de 80 do século XX, quando as discussões em torno do processo de reabertura política – durante a redemocratização – suscitaram a necessidade de revisão do papel que vinha sendo atribuído ao ensino de História. Naquela ocasião, o estudo do percurso seguido pelo ensino de História passou a chamar a atenção de alguns historiadores que, denunciando o caráter

nacionalista atribuído à História, puseram-se a defender uma História que proporcionasse uma formação política de tendência democrática, notadamente devido à realidade autoritária – instaurada pelo regime militar – da qual buscava-se libertar.

Durante todo o período colonial, como observou Fonseca (2004), não houve no Brasil o ensino de uma disciplina que se pudesse especificamente chamar de História. Sabe-se que a responsabilidade pela educação no Brasil colonial ficou a cargo da Companhia de Jesus, estabelecida nestas terras desde 1549. Assumindo a missão de conversão dos indígenas, os padres jesuítas se espalharam pelo território “brasileiro” e fundaram diversos aldeamentos nos quais, além da formação religiosa, trabalhavam também com a formação humanística voltada para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra. (Fonseca, 2004, pág. 37).

No rol das disciplinas ensinadas pelos jesuítas a História não figurava como uma área autônoma do conhecimento. A exemplo do que ocorreu na Europa durante a Antiguidade e a Idade Média, a História era vista pelos jesuítas como um saber subordinado a outros saberes, usada apenas com fins ilustrativos. Além disso, o caráter religioso da presença jesuítica no Brasil é um indicativo de que, em seu ensino, a separação entre história sagrada e história profana não possuía limites muito bem definidos, o que nos remete novamente à Idade Média, período no qual a História era subordinada à teologia e não tinha vida própria.

As palavras de Fonseca (2004) esclarecem melhor a idéia de que não foi com a Companhia de Jesus que a História estabeleceu-se de forma autônoma no Brasil.

“O ensino jesuítico tinha como eixos o estudo da Gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia e previa a utilização de um elenco predeterminado de textos gregos e latinos, entre os quais figuravam autores como Tito Lívio, Tucídides, Xenofonte e Tácito. Era por meio desses historiadores da Antiguidade greco-romana que os estudantes dos colégios inicianos tinham contato com a História, visando ao estudo dos cinco eixos definidos pelo Ratio Studiorum. A História não se constituía, pois, como disciplina escolar e tinha, na verdade, função instrumental, com objetivos exteriores a ela”. (Fonseca, 2004, pág. 39).

De acordo com as autoras consultadas (Fonseca, 2004; Bittencourt, 2004 e Abud, 2006), a consolidação da História como uma disciplina autônoma só se efetivou no Brasil após o surgimento do Império, no século XIX, quando se buscava formar uma identidade nacional para o país recém emancipado.

“A constituição da História como disciplina escolar no Brasil – com objetivos definidos e caracterizada como conjunto de saberes originado da produção científica e dotado, para seu ensino, de métodos pedagógicos próprios – ocorreu após a independência, no processo de estruturação de um sistema de ensino para o Império. Nas décadas de 20 e 30 do século XIX surgiram vários projetos educacionais que, ao tratar da definição e da organização dos currículos, abordavam o ensino de História, que incluía a ‘História Sagrada’, a ‘História Universal’ e a ‘História Pátria’. (Fonseca, 2004, pág. 42).

Não se pode dizer, contudo, que a História se constituiu *com objetivos definidos e métodos pedagógicos próprios*”, tão logo o novo regime – o Império – tenha se instaurado e as discussões em torno do ensino de História tenham surgido. Fonseca (2004) observa que, embora a lei educacional de 1827, criada pelo governo imperial a fim de regulamentar o ensino público, tenha mencionado propostas para o ensino de História – dividida entre História geral profana (Universal), História Sagrada e História do Império do Brasil (Pátria) –, a definição dos conteúdos e dos planos de estudos só viriam em 1837 com a criação do Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, colégio este que se tornou modelo para todas as demais escolas do Império. Sendo assim, temos que, no Brasil, a História só consolidou-se efetivamente como uma disciplina autônoma e dotada de organização própria em 1837 com a criação do Colégio Pedro II.

“A História como disciplina escolar da escola secundária se efetivou com a criação do Colégio D. Pedro II, no final da regência de Araújo Lima, em 1837”. (Abud, 2004, pág. 29-30).

Embora a autora do trecho supra citado tenha ligado a “efetivação” da História ao ensino secundário – promovido pela criação do Colégio D. Pedro II que incluiu a História como disciplina independente em seu currículo –, isso não significa que a História já tivesse alcançado um grau de organização que a tornasse independente em outros níveis de ensino,

antes da criação daquele colégio. Durante o período Imperial, a educação dividia-se basicamente em três níveis: o elementar ou primário, o secundário e o superior. (Aranha, 2006, pág. 231). Em relação ao nível superior, não é necessário dizer que o Brasil simplesmente não possuía nenhum curso específico de História naquele contexto (o do Brasil Império). Sendo assim, ao lado do secundário, restava apenas o nível elementar como ambiente propício ao surgimento de uma História autônoma.

Neste sentido, a análise feita por Bittencourt (2004) sobre as características do ensino de História na perspectiva do ensino elementar durante as primeiras décadas do Império parecem confirmar que a História não havia conquistado um grau significativo de autonomia e sistematização naquele nível – o elementar – até pelo menos o momento em que isto de fato aconteceu junto ao ensino secundário, no ano de 1837 com a criação do Colégio D. Pedro II, conforme já mencionado.

“Os professores das escolas elementares deveriam, segundo os planos de estudos propostos em 1827, utilizar para o ensino da leitura, entre outros textos, ‘a Constituição do Império e História do Brasil’. O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX” (Bittencourt, 2004, pág. 61).

Como o trecho supra referenciado permite perceber, a escola elementar tinha por finalidade fundamental a tarefa de ensinar a “ler, escrever e contar” (Bittencourt, 2004, pág. 61). Diante deste contexto, não parece plausível supor que a História tenha alcançado autonomia junto àquele nível de ensino – o elementar –, antes da criação do Colégio Pedro II em 1837, já que, perante seus objetivos máximos – o ensino da leitura, da escrita e do cálculo –, os textos de História eram usados para exercitar a leitura e não visavam especificamente o aprendizado da História, que era introduzida de forma aleatória. Tal situação demonstra que no ensino elementar, pelo menos em seu período inicial, a História não passou – ou melhor, não deixou de ser – um conhecimento auxiliar ou instrumental.

Além da subordinação à leitura e à escrita, deve-se destacar também a questão religiosa. Bittencourt (2004) observa que na escola elementar, o ensino da História Sagrada era mais difundido do que o da História profana ou laica. (Bittencourt, 2004, pág. 62).

Foi junto ao ensino secundário, portanto, a partir da criação do Colégio D. Pedro II que incluiu em seu currículo o ensino de História – de forma independente –, que a História desvencilhou-se de outros saberes e constituiu-se como disciplina dotada de organização e objetivos próprios no Brasil. Apesar do importante papel que o Colégio D. Pedro II representou para a constituição do ensino de História no Brasil, como vem sendo enfatizado neste trabalho, há todavia, um outro órgão que, ao lado daquele Colégio, exerceu grande influência sobre o processo de consolidação da História no Brasil, a saber, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB):

“A História disciplina não nasceu sozinha. Foi sua irmã gêmea a História acadêmica. No mesmo ano em que foi criado o Colégio D. Pedro II foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Enquanto aquela escola fora criada para formar os filhos da nobreza da Corte do Rio de Janeiro e prepará-los para o exercício do poder, cabia ao IHGB construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade à nação brasileira.” (Abud, 2006, pág. 29-30).

Fundado com o objetivo de construir uma versão da História do Brasil que fosse comum a todos os brasileiros e que despertasse o sentimento patriótico (Bittencourt, 2004, pág. 64-65), o IHGB teve ainda uma outra importante missão: servir como fonte de apoio ao colégio D. Pedro II, no sentido de organizar e criar o programa de História a ser aplicado naquele Colégio. Desta forma, estabeleceu-se uma relação de grande proximidade e interdependência entre os membros daquele colégio e os do IHGB, manifesta pelo fato de que:

“Os membros do IHGB eram professores do D. Pedro II. E as resoluções do IHGB sobre a História afetavam grandemente a instituição escolar, cujos lentes eram responsáveis pela elaboração dos programas. O Pedro II e o IHGB representavam, na segunda metade do século XIX, as instâncias de produção de um determinado conhecimento histórico, com o mesmo arcabouço conceitual e problematização.” (Abud, 2006, pág. 30).

A influência do IHGB e do Colégio D. Pedro II fazia-se sentir em todo o sistema secundário de ensino no Brasil, já que o IHGB elaborava os programas, e estes, por sua vez, eram aplicados no D. Pedro II que, sendo a escola modelar do Império, repassava-os para os outros estabelecimentos de ensino secundário do país

“O Colégio D. Pedro II continuou como escola-modelo, responsável pelos programas e, como única escola autorizada a fornecer o certificado de conclusão do curso secundário, até 1931, era responsável também pelos exames eliminatórios das disciplinas que compunham a grade curricular” (Abud, 2006, pág. 31).

Ao constituir-se no Brasil, de forma muito similar ao que aconteceu na Europa – conforme visto anteriormente neste trabalho – a História foi concebida como uma narrativa de fatos passados e atos heróicos de grandes personagens (história biográfica), seguindo assim, em linhas gerais, aquilo que se convencionou chamar na Europa de História positivista. A semelhança com a concepção de História adotada na Europa torna-se compreensível se considerarmos, por um lado, que o programa elaborado pelos membros do IHGB e do Colégio D. Pedro II foi inspirado no modelo francês (Bittencourt, 2004, pág. 78).

Apesar da influência francesa, Bittencourt (2004) procura demonstrar que, por um outro lado, a definição da narrativa biográfica como padrão de concepção de História no Brasil foi fruto de uma vinculação da História profana com a História Sagrada. Sabe-se que desde a época dos jesuítas existia a prática de narrar a biografia de santos. A lei educacional de 1827 previa uma “História Sagrada” que deveria utilizar-se da história de vida de santos como exemplo de fé e de moral a serem seguidos. Aos poucos, personagens civis foram sendo incorporados a este rol como heróis devido à sua dedicação e caráter exemplar. O objetivo, como já mencionado, era dar uma formação moral aos jovens estudantes.

“A moral cívica vinculava-se então a uma moral religiosa. Esta predominava nos textos escolares, sendo comum a utilização de preleções com histórias sobre a vida de santos, personagens que serviam como exemplo de caráter, de moral e de fé e tornavam-se, muitas vezes, heróis pelo martírio. Os estudos de História da Pátria(...)seguiam os

mesmos princípios dos ensinamentos da História Sagrada, pelas narrativas da vida e dos feitos de grandes personagens da vida pública selecionados como exemplo moral para as futuras gerações” (Bittencourt, 2004, pág. 62).

A concepção de História como narrativa biográfica predominou no Brasil até pelo menos o final da década de 80 do século XX, quando as discussões em torno da redemocratização geraram discussões que conduziram a adoção de novas concepções de História, como será visto adiante.

Ao lado da narrativa biográfica, a questão da memorização constituiu uma outra característica fundamental no trajeto seguido pelo ensino de História no Brasil. Nas escolas imperiais, memorizar os conteúdos era sinônimo de aprender. Desta forma, decorar datas e nomes de personagens famosos era garantia de que os alunos estavam aprendendo História. As aulas eram baseadas na preleção dos professores e na leitura de livros didáticos, cujos conteúdos deveriam ser exatamente copiados, tal qual constavam nos livros, no momento em que os alunos fossem responder aos questionários. O objetivo dos questionários era preparar os jovens alunos para as provas escritas e para as arguições orais, nas quais a tônica era sempre a da reprodução fiel do conteúdo do livro, o que exigia sempre, conforme já mencionado, a memorização decorativa. (Bittencourt, 2004, pág. 85).

Procurando explicar a origem desta prática – a memorização –, Bittencourt (2004) fornece uma argumentação bastante interessante ao constatar que as raízes deste uso encontram-se na tradição oral brasileira. Sabe-se que, tanto os povos indígenas que por aqui habitavam quanto os africanos que foram trazidos como escravos, possuíam uma cultura de transmissão oral do conhecimento. Esta tradição oral acabou por integrar-se à vida do povo brasileiro, principalmente porque a escolarização e a cultura letrada constituíram-se, durante muitos anos – o que inclui todo o período imperial e pode-se dizer também que grande parte do Republicano –, como privilégio de uma minoria. Deste modo, a escola teria também sido impelida a incorporar a oralidade, cuja principal exigência era a capacidade de memorização para a posterior transmissão.

“A instituição escolar nasceu para propor uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita, mas não pôde nem eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas nem afastar-se delas. Os métodos criados pela escola foram obrigados a submeter-se a mecanismos já existentes para imporem o saber que ela pretendia disseminar. Da mesma forma que, na atualidade, não se pode ignorar a importância da comunicação audiovisual das mídias, a comunicação oral pela repetição foi incorporada pelos métodos de ensino[...]” (Bittencourt, 2004, pág. 72).

Assim como a narrativa biográfica, precisar o momento em que o uso da memorização como método de ensino teria sido suplantado é um exercício bastante complexo, até mesmo porque, como observa Bittencourt (2004) é um elemento que ainda dá sinais de existência:

“A crítica ao ‘aprender de cor’, que não podemos confundir com a memorização consciente, tem sido portanto, constante desde o fim do século XIX. Chama-nos a atenção exatamente a persistência de tais críticas ainda nos dias atuais, o que indica tratar-se de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considerá-lo inoperante ou secundário na aprendizagem”. (Bittencourt, 2004, pág. 70).

Conforme consta na citação transcrita, desde o fim do século XIX surgiram severas críticas ao modelo que valorizava um aprendizado decorativo, mas, ao que parece, o processo que levou ao seu abandono como principal método de ensino só iniciou-se a partir da década de 1930 quando os chamados métodos ativos, baseados principalmente nas idéias do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952) passaram a fundamentar as discussões as críticas que educadores brasileiros lançavam contra o saber decorativo.

“Os métodos ativos, que situam a criança e seu centro de interesses como pontos de partida – na concepção de Delgado de Carvalho e dos demais seguidores, contemporâneos nossos, dessas propostas –, fundamentam-se em Herbart e em Dewey. A inteligência infantil em sua fase concreta, conforme a psicologia cognitiva, deve ser estimulada, no caso específico dos Estudos Sociais, pela observação e descrição do meio local.” (Bittencourt, 2004, pág. 75).

Tendo em vista que os principais críticos da memorização eram favoráveis à implementação dos métodos ativos, pode-se dizer que o processo de abandono dos métodos decorativos foi bastante longo, uma vez que a substituição oficial dos exercícios que visavam facilitar um aprendizado decorativo, ou métodos mnemônicos, como eram chamados, só ocorreu “definitivamente” – pelo menos no programa oficial – na década de 70, com a introdução dos Estudos Sociais – como será abordado mais adiante – que adotaram, pelo menos em sua formulação teórica, os já mencionados métodos ativos.

Ainda assim, há que se desconfiar da eficácia de tais métodos ativos em suplantar as práticas decorativas que vinham acompanhando o ensino de História, considerando-se principalmente o contexto no qual eles – os métodos ativos – teriam sido implantados e aplicados à História. Duas questões fundamentam esta desconfiança. A primeira refere-se ao contexto mais geral no qual os métodos ativos teriam sido implantados, a saber o contexto de introdução do currículo científico em sobreposição ao clássico currículo humanístico.

Bittencourt (2004, pág. 89) explica que, no contexto da Guerra Fria, as disciplinas exatas passaram a ocupar posição de grande destaque porque atendiam diretamente à demanda por profissionais habilitados para a produção tecnológica. Esta realidade fez com que a formação técnica – predominante na formação daqueles profissionais da área tecnológica – fosse seguida como modelo pelas disciplinas da área de humanas, dando origem as chamadas técnicas de ensino e resultando na implantação do referido currículo científico. Diante deste currículo científico que valorizava mais as disciplinas exatas do que as humanas, não se pode acreditar que a prática da memorização tenha sido combatida e abandonada, pois como admite Bittencourt (2006, pág. 88), tais disciplinas (exatas) como a Matemática, a Química, a Física e a Biologia, favoreciam a decoração como meio de aprendizagem.

Além disso, a idéia de que os métodos decorativos teriam sido abandonados – em relação ao ensino de História – no cenário de implantação dos Estudos Sociais sob a justificativa de que estes (os Estudos Sociais) traziam como fundamentação teórica os

métodos ativos, pode ser também colocada em dúvida pelo simples fato de que o estabelecimento oficial dos Estudos Sociais foi promovido por um governo militar, repressor, autoritário e fomentador de um ensino tecnicista (o tecnicismo será mais bem abordado no próximo capítulo) que trazia como um de seus pressupostos a aprendizagem mecânica, ou seja, condicionada a estímulos ou técnicas (o que por si só remete a decoração).

Percebe-se, portanto, que durante um longo tempo, tanto a concepção quanto os métodos de História adotados pelo Colégio D. Pedro II – e impostos para as demais instituições imperiais de ensino, já que o D. Pedro II era modelar – fizeram-se presentes nos programas e na realidade do ensino de História do país. Se tal afirmação parece verdadeira em relação à concepção e métodos, o mesmo aplica-se aos conteúdos.

De um modo geral, os conteúdos que integravam o ensino de História no Colégio D. Pedro II – e as demais escolas públicas imperiais conseqüentemente –, seguiram a mesma divisão proposta para o ensino elementar na lei educacional de 1827, a saber: História Geral ou Universal (laica), História Sagrada e História da Pátria.

Segundo Bittencourt (2004, pág. 78) no modelo de História – para o ensino secundário – adotado pelo Colégio D. Pedro II e pelas demais escolas imperiais predominava, paradoxalmente, o ensino da História Geral, dividido pelos períodos Antigo, Medieval e Moderno. O período Antigo era descrito como o momento em que se formaram grandes civilizações como a grega e a romana. Com o fim da Antiguidade, ter-se-ia iniciado um período de estagnação cultural: a Idade das Trevas – como a Idade Média ficou conhecida – e por fim, em oposição ao medievo, o período moderno teria se erigido como o auge do desenvolvimento da civilização, simbolizado pela retomada dos valores culturais greco-romanos que teriam sido “desprezados e esquecidos” durante o período medieval.

Ao lado da História Geral, figurava o ensino da História Sagrada, que, conforme já observado, era prevista desde a lei educacional de 1827, com o objetivo de proporcionar uma formação moral aos alunos. Como observa Fonseca (2004), a coexistência entre

História Sagrada e História profana (Universal e do Brasil) não aconteceu de forma harmoniosa:

“O debate em torno do que deveria ser ensinado nas escolas, e como isso seria feito, expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, o Estado e a Igreja”. (Fonseca, 2004, pág. 43).

Prosseguindo em sua argumentação, Fonseca (2004) demonstra que as discussões e propostas apresentadas pelos sócios do IHGB em relação à História que deveria ser ensinada nas escolas do Império, reconheciam, cada vez mais, a necessidade de haver uma separação entre o ensino laico e o religioso. O resultado desta oposição entre História Sagrada e História profana foi, curiosamente, uma espécie de fusão entre elas, ou melhor, entre os objetivos atribuídos a elas:

“As propostas apresentadas nos anos que se seguiram à proclamação da independência, embora estivessem atentas para a separação formal entre a História Sagrada e a História profana, ou civil, acabava por fundir, de certa forma, alguns dos objetivos das duas. Isso ocorria porque à História atribuía-se a função de formação moral de crianças e jovens, fosse pelos princípios cristãos e pela doutrina da religião católica, fosse pelo conhecimento dos fatos notáveis da História do Império. Resolvia-se, de certa forma, o problema de conciliar os interesses do Estado e da Igreja na área da educação, num momento em que a tendência era de atribuir cada vez mais ao primeiro o controle sobre ela” (Fonseca, 2004, pág. 47).

Além da História Geral (Universal) e da História Sagrada, o modelo de ensino consolidado pelo Colégio D. Pedro II contava ainda com a História da Pátria (ou História do Brasil), cuja elaboração ficou a cargo do IHGB. A exemplo da História Geral, seguia-se – na história da Pátria – uma lógica linear de sucessão dos fatos que se iniciava com a constituição da nação, passava pela proclamação da Independência e culminava com o estabelecimento do Estado monárquico, apontado como promotor da integridade territorial e nacional.

Em meio aos três temas que os membros do IHGB elegeram como centrais para o ensino da História Pátria (constituição da nação, independência e Estado monárquico), pode-se dizer que a questão da constituição da nação – especialmente sob a variante identidade nacional – ocupou o IHGB de forma peculiar. A este respeito, Fonseca (2004) explicita que:

“Do século XI até a década de 30 do século XX essas elites colocaram a questão da identidade no centro de suas reflexões sobre a construção da nação, o que as levou a considerar detidamente o problema da mestiçagem(...)Não por acaso esta questão ocupou o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), criado em 1838, em sua missão de elaborar uma história nacional e de difundi-la por meio da educação, mais precisamente por meio do ensino de História. Essa preocupação explica a vitória do alemão Karl Phillip Von Martius no concurso de monografias promovido pelo IHGB, sobre o melhor plano para se escrever a história do Brasil. Von Martius propunha uma história que partisse da mistura das três raças para explicar a formação da nacionalidade brasileira, ressaltando o elemento branco como e sugerindo um progressivo branqueamento como caminho seguro para a civilização.” (Fonseca, 2004, pág. 46).

Através da citação supra citada e referenciada, pode-se perceber que a preocupação do grupo encarregado de elaborar a história da nação não era simplesmente a de narrar ou contar os fatos que definiram a história do país e nem tampouco a de explicar como a nação brasileira teria se constituído. Nota-se, todavia, que a principal intenção daquele grupo era a de construir uma versão para a história do Brasil que fosse condizente com seus interesses, especialmente no que tocava a formação do patriotismo.

Em outras palavras, tem-se que a preocupação dos responsáveis pela história oficial nos tempos do Império não foi necessariamente com a verdade mas sim com a versão da história que iriam contar. Citando o historiador britânico Eric Hobsbawn, Bittencourt (2004) explica que esta manipulação da História, chamada de “invenção de tradições” assemelha-se ao que ocorreu também em países europeus.

“O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as ‘invenções de tradições’, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawn. No caso do Brasil, as ‘tradições inventadas’ deveriam

ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as ‘tradições nacionais’ e despertar o patriotismo”. (Bittencourt, 2004, pág. 65).

Como resultado deste processo – o que colocou em discussão a questão da formação da nacionalidade brasileira – impôs-se uma visão (ou versão) que vinculava a história do Brasil à história européia, de modo que nossa história figurava como uma extensão daquela. Dentro desta perspectiva, difundia-se a idéia de que a nacionalidade brasileira fundava-se na Europa – mais especificamente em Portugal –, considerada o berço da Civilização, e não no Brasil. Isso explicaria a razão do predomínio de elementos da História Geral – e não da História do Brasil – em um ensino que visava despertar o patriotismo.

“A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo complementar na configuração de uma identidade nacional. A história da ‘genealogia da nação’ baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação”. (Bittencourt, 2004, pág. 79).

A versão oficial consolidada pelos membros do IHGB exaltava a colonização portuguesa que teria trazido a civilidade a estas terras, bem como a ação dos jesuítas por terem disseminado a religião cristã e a monarquia, responsável pela integração nacional. Como observou Bittencourt (2004), era este o modelo que o Brasil deveria seguir: o de um povo branco (no nosso caso, mestiço porém em processo de branqueamento), europeu (o que se buscava justificar pela descendência portuguesa) e cristão (católico). (Bittencourt, 2004, pág. 79).

Instituída, portanto, no período Regencial – durante o Império –, a História passou pelo Segundo Reinado e chegou ao período Republicano conservando as mesmas características (metodológico-conceituais) e objetivos gerais. Como já mencionado, o Colégio D. Pedro II e o IHGB tiveram, até pelo menos 1931 – ano da Reforma Francisco Campos que centralizou a educação no Ministério da Educação e Saúde Pública – o monopólio dos programas de ensino de História.

Constata-se, portanto, que a implantação do regime republicano em 1889 não trouxe nenhuma alteração significativa para o ensino de História que vinha sendo marcado por uma concepção positivista de História-narrativa, pelo uso da memorização como método e pelo objetivo de fornecer uma formação moral e patriótica.

No decorrer do regime republicano, diversas reformas educacionais foram sendo implantadas mas nenhuma delas alterou de forma substancial as características do ensino de História que continuou sendo usado pelos diferentes governos como um ensino difusor do espírito nacionalista.

Foi somente com a ascensão do Regime Militar em 1964 que a História passou a sofrer alterações um pouco mais profundas. Não que os militares tenham abandonado o uso ideológico da História. Na verdade, exaltar o patriotismo foi uma de suas principais estratégias, o que se tornou claro, por exemplo, com a criação da Doutrina de Segurança Nacional que, em nome da “segurança da Nação”, suprimiu as liberdades individuais, políticas e de expressão. A questão principal é que, fundindo a História e a Geografia em uma só disciplina: os Estudos Sociais, por um lado, e colocando em prática um regime repressor e autoritário, por outro, o Regime Militar acabou por despertar – principalmente na ocasião de sua distensão – intensos debates sobre o tipo de História que vinha sendo ensinada e sobre qual História deveria ser ensinada a partir de então.

Cabe lembrar que tais discussões representaram ao mesmo tempo uma luta pela reconquista da autonomia perdida pelas disciplinas História e Geografia, como também um repúdio pelo regime ditatorial que dominou a vida política do país por aproximadamente vinte anos. Buscava-se um modelo de História que formasse cidadãos participativos e antiautoritários como forma de evitar que o país caísse novamente nas mãos de um governo repressor.

A este respeito, o trabalho de Martins (2002) é bastante interessante no sentido de demonstrar que a luta pela volta da História e da Geografia aos currículos como disciplinas autônomas – pelo fim dos Estudos Sociais, portanto – foi encabeçado por entidades de

classe, a Associação Nacional dos Professores de História (Anpuh), no caso da História e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), no caso da Geografia. Foram essas entidades que abrigaram também as discussões em torno da configuração que estas disciplinas iriam ter após a reconquista de sua autonomia, levando em consideração a realidade – de supressão dos direitos – que o país havia enfrentado.

As propostas que surgiram deste debate propunham:

“[...]um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, reconhecendo seus conflitos e abrindo espaço para as classes menos favorecidas como sujeitos da História” (Fonseca, 2004, pág. 60).

O ato de se colocar os conflitos da sociedade brasileira como realidade a ser considerada foi uma postura de oposição direta aos Estudos Sociais que, segundo Fonseca (2004), descrevia o Brasil como um país harmônico e livre de conflitos, no qual as desigualdades eram legitimados como fatos universais e naturais.

“A análise das características, dos objetivos e funções estabelecidos para o ensino de Estudos Sociais – a nova disciplina originada da fusão entre a História e a Geografia –, englobando aí a Educação Moral e Cívica, deixa entrever a herança tradicional. Isso fica ainda mais claro quando se tenta, a partir dos conteúdos e atividades predeterminados, impor uma visão harmônica da sociedade, em que a ‘espontânea colaboração’ de todos os grupos sociais aparece como a ordem natural das coisas.(...)a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a ‘convivência cooperativa’ (Fonseca, 2004, pág. 59).

Dentro da concepção dos Estudos Sociais, assim como já vinha acontecendo com a História, mesmo antes da fusão que originou os Estudos Sociais, as pessoas comuns não apareciam como construtoras da história. De acordo com aquela visão, só os grandes personagens eram considerados sujeitos históricos e deveriam por isso, ser cultuados e seguidos como exemplos morais. Esta foi, portanto, uma das principais questões a ocuparem as discussões sobre a História que deveria ser ensinada no período pós-ditadura, sendo que as argumentações em favor da inserção das classes menos favorecidas e do

homem comum como sujeitos da história, foi, ao mesmo tempo uma luta contra os Estudos Sociais e contra o modelo tradicional de História que vinha norteando o ensino desta disciplina desde sua constituição.

Como se pode perceber, o período da redemocratização significou para a História um momento de significativa reconfiguração no qual buscava-se romper com a concepção tradicional – positivista – que acompanhava esta disciplina desde o momento de sua constituição no Brasil. Curiosamente, á exemplo do que aconteceu na Europa – como visto anteriormente – a História desvencilhou-se da concepção positivista para apoiar-se no marxismo e depois na Nova História francesa, cujas origens remontam ao movimento dos Annales.

A ligação com o marxismo tão logo as discussões em torno do destino que o ensino de História seguiria no contexto da redemocratização se justifica claramente pelo momento político vivenciado pelo país durante os anos do governo militar (1964-1984), especialmente se consideramos que aquele foi um regime de tendências declaradamente Capitalista e anticomunista. Nada, portanto, mais simbólico do que se apoiar no marxismo para repudiar as exceções que haviam sido praticadas por um regime de extrema-direita.

Como fruto desta fundamentação no marxismo, surgiu um modelo de História cuja tônica era desenvolver o pensamento crítico dos alunos e romper com a História tradicional positivista, principalmente no sentido de tentar substituir a idéia de que a História se movia pela ação dos grandes homens, por uma outra que atribuía o mover da História às lutas de classes.

“O novo programa foi apresentado como a realização do desejo de uma História ‘... mais crítica, dinâmica, participativa, acabando assim, com a História linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heróica. (...) processo histórico que, deixando de privilegiar os grandes fatos políticos e as grandes personagens da história oficial, partiriam das lutas de classe e das transformações infra-estruturais para explicar a história...” (Fonseca, 2004, pág. 62).

Dentro desta perspectiva que teve ampla repercussão no final dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX, os conteúdos de História deveriam ser organizados em torno dos modos de produção e não mais de acordo com os períodos estabelecidos pelos filósofos iluministas e adotados pela historiografia positivista (períodos Antigo, Medieval, Moderno e posteriormente, Contemporâneo).

Segundo Fonseca (2004), o primeiro registro oficial de uma História reformulada nos padrões anti-positivistas e que sintetizava as discussões em torno do ensino de História promovidas no contexto das lutas pela redemocratização foi o programa curricular implantado em Minas Gerais no ano de 1986. De Minas Gerais, o programa teria se espalhado por outras partes do país, principalmente através de livros didáticos que circulavam em nível nacional. O pioneirismo mineiro teria sido fruto da demora – dos outros estados – em implementar as propostas que já estavam sendo discutidas e não necessariamente um sinal de que Minas Gerais estivesse adiantado em relação aos demais estados. (Fonseca, 2004, pág. 59-63).

Apesar do importante papel que a concepção marxista representou para o processo de renovação da História, Fonseca (2004) critica a História marxista por considerar que ela acabou por repetir as mesmas inconsistências do modelo anterior:

“As características dessa proposta, no entanto, relegaram o processo histórico brasileiro, de certa forma ‘encaixado’ num processo mais amplo e sujeito às mesmas ‘leis’ e generalizações impostas pelo modelo teórico adotado. Além disso, a substituição da cronologia linear da história tradicional pela evolução dos modos de produção acabou por não romper substancialmente com o princípio etapista do programa tradicional, apenas abandonando um esquema fechado em função de outro, igualmente determinado”. (Fonseca, 2004, pág. 64).

O movimento de reformulação da História não parou por aí. No final dos anos 80 e início dos 90 – do século XX – a historiografia brasileira passou a relacionar-se cada vez mais com a Nova História Francesa (como já mencionado anteriormente). A própria noção de que a História não é feita apenas pelos grandes personagens e a conseqüente iniciativa

de incluir as pessoas comuns como sujeitos históricos – que vinha sendo atribuída ao marxismo – identifica-se muito mais com os pressupostos da Nova História francesa do que com a historiografia marxista, uma vez que o marxismo retirou a responsabilidade pelas transformações históricas dos grandes personagens e a transferiu para as estruturas sociais, continuando o personagem comum a ser marginalizado.

A Nova História francesa, por outro lado, desde os seus momentos iniciais – quando ainda se apresentava como o movimento dos Annales –, procurou, de fato, contemplar a História pelo viés dos que estão em baixo (as classes populares).

Na década de 90 do século XX, a Nova História francesa passou a ganhar cada vez mais espaço nos programas de História e, a partir de então, temas ligados a esta corrente da historiografia francesa, como a história das mentalidades e a história do cotidiano acabaram se estabelecendo como inovação em termos do ensino de História e serviram de base para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), criados na segunda metade daquela década – anos 90 – a fim de orientar as ações pedagógicas nos níveis fundamental e médio (Fonseca, 2004, pág. 66).

Atualmente os PCNS servem como base oficial que orientam e, de certa forma, regulamentam os conteúdos tidos como apropriados para cada nível (fundamental e médio). A concepção predominante nos PCNS é a da História Cultural que, diferentemente da História positivista, cuja análise voltava-se para os fatos políticos, e da História marxista que enfatizava os aspectos econômicos, propõe uma abordagem sociocultural. Sendo assim, os PCNS propõem, por exemplo, que o conceito de cultura substitua o de civilização, já que este fora elaborado de acordo com uma visão eurocêntrica, segundo a qual alguns povos – os europeus, por exemplo – seriam superiores a outros.

“O aprofundamento de estudos culturais, principalmente no diálogo da História com a Antropologia, tem contribuído, ainda, para um debate sobre os conceitos de cultura e de civilização. Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológicos, isto é, com uma culminância de etapas sucessivas em direção a uma

cultura superior antecedida por períodos de selvageria e barbárie”. (Brasil, 1998, pág. 32).

A questão do aprendizado e do domínio de conceitos (como por exemplo, os de cultura, trabalho, organização social, civilização e relações de poder) é uma das recomendações dos PCNS para o ensino de História no nível fundamental.

Em relação aos objetivos do ensino de História, também é possível dizer que houve algumas mudanças. Se a formação da identidade nacional foi a função primordial atribuída à História ao longo de todo o período imperial, prevalecendo inclusive durante grande parte do regime republicano – de acordo com o que foi discutido anteriormente neste capítulo, argumentou-se que as mudanças nas finalidades do ensino de História só começaram a se processar a partir da década de 80, com as lutas pela redemocratização – pode-se dizer que, na atualidade, o objetivo fundamental que cabe à História é o de formar identidades: identidade política, identidade intelectual e identidade humanística (Bittencourt, 2004, pág. 121-122).

“A contribuição do seu ensino [de História] para a constituição da identidade permanece, mas já não se limita a constituir e forjar uma identidade nacional. Um dos objetivos centrais no ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituídas pela História escolar, mas por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial” (Bittencourt, 2004, pág. 121).

A idéia de que a História deve promover a formação de identidades (no plural) não é uma formulação muito simples, pois está imbricada com a questão da cidadania. O que está implícito nesta noção – de relação entre identidade e cidadania - é a proposição de que a cidadania abriga uma série de elementos, entre os quais figuram o discernimento político, a aptidão intelectual e os princípios humanistas (ou humanitários). A identidade do cidadão é composta, portanto, da junção de diversos elementos, dentre os quais a História teria por função desenvolver os aspectos políticos, intelectuais e humanitários. (Bittencourt, 2004, pág. 121).

Dos três elementos constituintes da cidadania – o político, o intelectual e o humanista – cujo desenvolvimento atribui-se a História (bem como às outras disciplinas, principalmente as da área de humanidades), há um que parece ter sido integrado com maior intensidade ao ensino de História, assumindo uma posição de destaque na composição atual dos objetivos desta disciplina, a saber, a questão da formação política. A informação generalizada nas escolas de que a História tem por finalidade desenvolver o “senso crítico” é um exemplo disso.

“A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade[...]A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do *cidadão político*. Nesse sentido é que se encontra em inúmeras propostas curriculares, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do ‘cidadão crítico’, termo vago mas indicativo da importância política da disciplina. (Bittencourt, 2004, pág. 121).

No que consistiria, porém, esta formação política indicada como atributo do ensino de História? De acordo com Fonseca (2004), esta missão de formar cidadãos políticos que tanto os PCNS quanto historiadores e pesquisadores vem delegando à História não se resumiria simplesmente em conscientizar o educando sobre sua responsabilidade como eleitor que terá de escolher seus representantes, antes, de uma forma muito mais ampla, significa a aquisição, por parte deste educando, da capacidade de interpretar a realidade à sua volta e de refletir sobre ela com base em elementos mais complexos como o estabelecimento de relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e social, bem como a condição de localizar os fatos de que tem conhecimento ao seu contexto mais geral, estrutural e conjuntural (Bittencourt, 2004, pág 122).

O grau de complexidade que está implícito na noção de formação política, conforme mencionado, deixa entrever o quanto a idéia de formação intelectual está ligada a de formação política. Ainda assim, Bittencourt (2004) assinala que:

“A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos cognitivos para o desenvolvimento de um

‘pensamento crítico’, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente—passado—presente , fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre a diversidade de acontecimentos no presente e no passado”. (Bittencourt, 2004, pág. 122)

Por fim, a questão da formação humanística é apresentada pelos PCNS como sendo uma iniciativa no sentido de promover “o respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades” (Brasil, MEC, 2002, p. 51) o que seria viabilizado através da perspectiva histórica, que estabelecendo relações entre presente e passado, bem como entre os processos históricos de constituição das diversas culturas e manifestações humanas conduziria a uma atitude de respeito pela diversidade.

É possível perceber portanto que as atuais propostas para o ensino de História, expressas oficialmente nos PCNS, apresentaram avanços significativos em relação ao padrão de História que predominou até pelo menos o final da década de 80 do século passado. Apesar desta constatação, porém, há indícios de que, mesmo tendo representado um rompimento com o modelo tradicional de História e inaugurado uma disciplina com suporte teórico-metodológico bastante arrojado, as novas propostas para o ensino de História não teriam deixado de servir à ordem estabelecida pela classe dominante.

Um dos argumentos que podem ser utilizados para justificar a afirmação de que a História continua sendo utilizada como instrumento do poder instituído, embora não mais com caráter nacionalista, pode ser encontrado em Bittencourt (2004). Segundo ela, a série de reformulações curriculares que caracterizaram o cenário educacional brasileiro na década de 90 (do século XX), ainda que, no caso específico do Brasil, tenham se relacionado aos esforços pela redemocratização, não constituíram um fenômeno apenas nacional.

Naquele período, segundo ela, diversos outros países também sofreram mudanças em seus currículos oficiais e a razão disso teria sido o processo de adequação destes países ao novo modelo hegemônico – a economia de mercado – cuja aplicação contou com a

assinatura de acordos internacionais que previam, entre outros, a submissão dos sistemas de ensino à lógica de mercado. (Contexto no qual os PCNS foram criados no Brasil).

“O movimento de reformulações curriculares dos anos 90 decorre da nova configuração mundial, que impõe um modelo econômico para submeter todos os países à lógica do mercado.[...]Á sociedade cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do mercado que exige domínios mais amplos do ‘conhecimento’”.
(Bittencourt, 2004, pág. 101).

De acordo com esta realidade, aquilo que poderia figurar como uma emancipação do ensino de História em relação ao poder instituído (a formação intelectual, política e humanitária, por exemplo), não seria necessariamente um item desvinculado deste poder, antes, seria uma adequação necessária aos novos tempos, até mesmo porque a vida política do país não tem, pelo menos nos últimos 23 anos – o tempo decorrido desde o fim oficial do Regime Militar –, sido ameaçada por nenhum separatismo ou instabilidade que justificasse a necessidade de uma formação enfaticamente patriótica.

Quando, por exemplo, atribui-se à História o papel de desenvolver o pensamento crítico, não se está fazendo nada que fuja das exigências da economia de mercado, que para continuar sua marcha por lucros em uma dinâmica que envolve mudanças cada vez mais rápidas, demanda por profissionais criativos, cujas habilidades fundamentais requeridas incluem o uso do senso crítico, visto na grande maioria das vezes, como sinônimo de criatividade.

CAPÍTULO 3

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E SABER HISTÓRICO NO CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA.

*“A escola é o território onde as angústias,
os medos, as esperanças são ritualizados”*

(Júlio Gomes Almeida)

Depois de todo o processo de reflexões que foram encaminhadas até então, no sentido de construir uma estrutura contextual que possa servir como base para a compreensão do sentido que os alunos atribuem ao ensino de História, considero que só mais um passo me falta até que possa – finalmente – me dedicar a discutir os resultados da pesquisa de campo e buscar apreender a significação que os alunos – consultados durante a pesquisa – atribuem ao ensino de História, visando assim alcançar os resultados principais ambicionados e propostos por este estudo.

O objetivo deste capítulo será então o de dar esse mencionado “último passo” (rumo à interpretação da pesquisa de campo) que será o de proceder a uma breve caracterização histórica dos modelos (pedagógicos) de escola que vêm influenciando a prática educacional em nosso país.

A fim de enriquecer um pouco mais tal compreensão sobre as concepções de escola historicamente estabelecidas, recorrerei também – ainda que brevemente – a uma discussão sobre o estudo das organizações (dentro das quais me interessa a organização escolar), realizada por Almeida (2003), visando com isso extrair um entendimento razoável sobre o sentido e a dinâmica de funcionamento da organização educativa. No centro desta discussão apresentada por Almeida (2003), são colocadas por este autor duas questões que têm o mérito de proporcionar uma leitura mais aprofundada a respeito do *modus operandi* da organização escolar, as quais são, por um lado a caracterização das pedagogias não-diretivas, e por outro, a discussão em torno dos paradigmas clássico ou da simplificação e

holonômico ou da complexidade que têm se apresentado e disputado forças na história das organizações – levando-se em conta que este (da complexidade) só tenha se desenvolvido mais recentemente, a partir da década de 1960 (Almeida, 2005, pág.16), conforme será tratado mais adiante.

Esta incursão pelos modelos de escola e pela problemática das organizações (especificamente a escolar) tem por objetivo complementar (para concluir) o cenário teórico de sustentação para a compreensão do sentido que os alunos atribuem ao ensino de História que venho buscando construir desde o primeiro capítulo.

Após a apresentação dos modelos de escola e de sua localização dentro da perspectiva mais geral das organizações, poderei, enfim, propor uma reflexão comparativa na qual buscarei confrontar os modelos de escola – concebidos durante a história da educação no Brasil – com as diferentes concepções de História apresentadas no segundo capítulo deste trabalho.

Pretendo, com isso, chegar ao exame dos resultados da pesquisa que realizei com os alunos da E.E. Aristides de Castro (em cujos pormenores tocarei mais adiante) munido de uma compreensão razoável sobre o tipo de organização onde a pesquisa foi realizada e, assim, espero poder estabelecer uma relação dialógica entre o modelo de escola dominante, a concepção hegemônica de História a nortear o currículo escolar (especialmente o de história, conforme já dito) e a influenciar também a formação dos professores de História atualmente e assim então pensar na contribuição que estes dois elementos – os modelos dominantes de escola e de História – eventualmente exerceram na construção do significado que os alunos pesquisados atribuem ao ensino de História.

3.1 Modelos de escola

Pode-se destacar na História da pedagogia no Brasil, a existência de diversos modelos estruturantes de concepções de escola. Mesmo considerando a pluralidade histórica destes modelos em nosso país, gostaria de destacar e apresentar brevemente seis destes modelos

pedagógicos de escola que acredito terem exercido uma significativa influência histórica sobre a educação nacional e que, de certa forma, parecem dispor de alguma similaridade em relação a algumas concepções de História que foram apresentadas no segundo capítulo deste trabalho, o que torna viável e convidativo um diálogo comparativo entre ambos. Os modelos de escola aos quais me referi e que passarei a discutir são: Escola Tradicional, Escola Nova, Tecnicismo, Pedagogia Libertadora, Crítica social dos conteúdos (considerando que tanto o modelo defendido pela pedagogia libertadora quanto o da Crítica social dos conteúdos pode ser classificada como vertentes da educação popular e do modelo de Escola Crítica, mas preferi abordá-las separadamente a fim de elaborar uma exposição com maior clareza), e o modelo construtivista.

Buscarei primeiramente fazer uma apresentação mais geral sobre cada um dos modelos citados, a fim de propor uma contextualização temporal e em seguida voltarei procedendo a uma descrição pouco mais detalhada sobre cada um deles, sem contudo ter a pretensão de aprofundá-los.

Em primeiro lugar, temos o chamado modelo tradicional de ensino que se iniciou com a própria história da educação no país, implementada a partir da chegada dos jesuítas, o que ocorreu em 1549. Até pelo menos meados de 1930, quando o movimento da Escola Nova ganhou força no Brasil, o modelo tradicional – herdado do ensino jesuítico – dominou o cenário pedagógico brasileiro sem nenhum outro modelo que com ele rivalizasse.

É importante destacar que ao relacionar a ação educacional jesuítica – no Brasil – à concepção tradicional de ensino, não pretendo imprimir um juízo negativo ao trabalho e à participação dos Jesuítas para com a história da educação brasileira, antes, trata-se apenas de tentar situar o contexto em que se deu o nascimento de nossa educação, bem como de buscar compreender as bases sobre as quais esta educação se fundou. De igual maneira, quando uso o termo *tradicional* não tenho por intenção dar-lhe um sentido pejorativo, como se *tradicional* fosse sinônimo de atraso¹⁸. Isso vale também para todos os demais termos

¹⁸ Para este fato basta considerar que o que hoje pode ser visto como atrasado em outros tempos pode ter sido um símbolo de avanço. Trata-se portanto de fugir a uma leitura anacrônica da história da pedagogia. Por anacrônico (segundo a Enciclopédia Larousse Cultural, do gr. ana, ao revés + kronos, tempo, ou seja em

ligados às concepções de escola a serem mencionados no decorrer deste capítulo, tendo em vista que o objetivo colocado é o de apresentar os modelos de escola à discussão e não o de julgá-los.

O cuidado em tocar na questão do ensino jesuítico – a fim de evitar que o mesmo pareça estar sendo retratado de forma negativa – não surgiu espontaneamente, mas foi induzido pelo trabalho de Micheletti (2007). Citando Maciel e Shigunov Neto (2006)¹⁹ a autora da obra citada explicita que a ordem dos jesuítas não foi criada originalmente para atender fins educacionais, mas sim confessionais e religiosos. Ainda assim, aos poucos a educação²⁰ passou a figurar como uma das suas principais atividades. Diante disso os jesuítas criaram escolas de primeiras letras, nas quais propagavam os ideais católicos e, na seqüência, fundaram os colégios os quais passaram a lidar com uma dupla realidade: a formação de sacerdotes, por um lado, e a preparação para o ingresso no ensino superior²¹ (destinada aos jovens que não buscavam o sacerdócio), por outro.

A principal problemática levantada pela exposição de Micheletti (2007) a que gostaria de me referir, todavia, é a que envolve a atitude do Marquês de Pombal²² em

desacordo com os usos e costumes de uma época), entende-se aqui, a visão que busca interpretar o passado por meio de esquemas próprios de uma época diferente do período em questão. É tentar interpretar o passado a partir do presente e não a partir dele mesmo, gerando entendimento equivocado e julgamentos pejorativos.

¹⁹ O trabalho citado é MACIEL, Lizete Shizue Bomura & SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022006000300003&Ing=en&nrm=iso, acessado em junho de 2007.

²⁰ Um quadro bem ilustrativo sobre a constituição do ensino jesuítico é apresentado também por Fonseca (2004). A autora explica, por exemplo que as diretrizes educacionais dos jesuítas eram estabelecidas pelo Ratio Studiorum, espécie de manual que, segundo a autora, continha orientações mais referentes a procedimentos do que a conteúdos, uma vez que estes relacionavam-se diretamente a questões da moral e da fé católica, assunto bastante familiar aos jesuítas. (Fonseca, 2004, pág. 38-39).

²¹ À respeito da história do ensino superior no Brasil uma obra de destaque é a de TEIXEIRA, Anísio Spínola. Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005, na qual o autor denuncia o descaso da administração portuguesa em relação à questão da educação, e especialmente em relação a educação superior, condena a atitude do governo português em impedir o desenvolvimento de projetos que visavam estabelecer universidades no Brasil a fim de evitar que o monopólio colonial fosse enfraquecido.

²² Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), mais conhecido como Marquês de Pombal, foi nomeado como ministro dos Negócios Estrangeiros pelo rei de Portugal Dom José I logo ao assumir o trono em 1750. Aos poucos Pombal tornou-se uma espécie de primeiro-ministro (segundo alguns autores era mais influente do que o próprio Rei) e estabeleceu uma série de reformas que visavam ajustar o absolutismo português aos novos tempos e ao racionalismo iluminista, adequando o governo português ao que se convencionou chamar de despotismo esclarecido. Em 1777, com a morte de Dom José I e a subida ao trono de Maria I, Pombal foi

expulsar do Brasil (e de todos os demais domínios portugueses) os integrantes da Companhia de Jesus, fato ocorrido em 1759. O interesse aqui recai mais sobre os efeitos de tal atitude sobre a educação no Brasil do que sobre as razões que motivaram esta atitude propriamente ditas. Sabe-se, no entanto, que os interesses religiosos da ordem confrontaram diretamente com a política pombalina, que se declarando representante dos ideais iluministas buscava substituir a influência da religião na vida política lusitana pelo estabelecimento de um Estado Laico, conforme pregava o ideário iluminista.

O ponto central onde queria chegar quando me referi ao trabalho de Micheletti (2007) é, portanto, a proposição implícita em seu trabalho, de que o ensino jesuítico (mesmo que orientado por práticas denominadas tradicionais, e que estas práticas sejam recorrentemente associadas a um juízo negativo), teve um significado bastante relevante para a história da educação no Brasil, já que, pelo menos durante o período colonial, a coroa portuguesa não se preocupou em estabelecer nenhum sistema de ensino para o Brasil e a educação jesuítica foi praticamente a única de que a jovem colônia dispôs por aproximadamente duzentos anos²³.

Citando Prezia e Hoomaert (200), Micheletti indica que com a expulsão dos jesuítas, a educação no Brasil sofreu um grande recuo, uma vez que “várias escolas foram fechadas e as bibliotecas dos conventos foram abandonadas ou destruídas” (Prezia e Hoomaert, pág. 2002, citado por Micheletti, 2007, pág. 43). O cenário apresentado por estes autores parece indicar que o Marquês de Pombal interrompeu o ensino jesuítico mas não tomou nenhuma iniciativa imediata no sentido de suprir a ausência do modelo educacional – o jesuítico – que até então existia, deixando, assim, uma “lacuna” (Micheletti, 2007, pág.43) em nossa educação. Tentou-se posteriormente, instituir as chamadas Aulas Régias²⁴, as quais, de

afastado do governo. Adaptado de DIVALTE, Garcia Figueira. História. Série Novo Ensino Médio, São Paulo: Ática, 2005, pág.187-188).

²³ Uso aqui a noção de duzentos anos em referência a DI SANTO, Joana Maria R. Funções docentes. Artigo publicado em 2005, no portal do Centro de Referencia Educacional (CRE), disponível na Internet em <http://www.centroeducacional.com.br/estruens.thm>, citado por Micheletti (2007, pág.42) e acessado em fevereiro de 2006, no sentido de indicar que a educação jesuítica foi interrompida após os primeiros duzentos anos de história da colônia e não no de que um outro modelo de educação equivalente tenha sido implantada após estes duzentos anos, conforme se verá na seqüência do texto principal.

²⁴ De acordo com Fonseca (2004), a falta de recursos, de material e de professores fez com que as famílias mais abastadas assumissem o pagamento da remuneração dos professores régios, levando a instrução para o

acordo com o que expõe Micheletti (2007, pág. 43), eram ministradas por leigos – devido a falta de professores especializados – e eram avulsas, ou seja, não apresentavam necessariamente uma ligação entre si e nem tampouco compunham um sistema organizado.

Diante do exposto pode-se perceber que a tentativa de caracterizar as origens e o desenvolvimento da educação brasileira a partir de seus fundamentos históricos iniciais – pelo menos durante o período colonial, e principalmente no contexto da educação jesuítica – não é tarefa fácil, dado as imprecisões e as confusões que podem advir de uma visão anacrônica que enxergue o termo *tradicional* como sinônimo de atraso e o ensino jesuítico como uma experiência negativa para o país.

Se considerarmos, portanto, que o modelo tradicional de ensino chegou ao Brasil com os jesuítas – deve-se levar em conta que era o modelo do qual eles dispunham na época – mas não foi por eles inventado, sendo-lhes anterior, podemos fechar esta discussão e prosseguir com a caracterização dos modelos de escola iniciada na abertura deste capítulo. Há ainda apenas mais um dado a acrescentar: o modelo tradicional de ensino não apenas é anterior aos jesuítas, como também lhes transpassou adiante, no sentido de que, mesmo após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o modelo tradicional continuou regendo a educação brasileira, até pelo menos a década de 1930, quando o movimento da Escola Nova passou a difundir-se no Brasil.

O movimento escolanovista proclamou-se como uma alternativa ao modelo tradicional e influenciou reformas em diferentes estados brasileiros, até que, em 1964, com o advento do Governo Militar, foi substituído como tendência educacional oficial (no sentido de que, dado sua influência e filiação por parte de educadores de renome como Lourenço Filho (1897-1970), Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971), os quais chegaram inclusive a exercer cargos públicos e a influenciar reformas educacionais em diversos estados do Brasil, era visto como modelo de ponta e caminho a ser seguido em termos pedagógicos) pelo tecnicismo que os militares abraçaram e buscaram implantar.

ambiente privado. Micheletti (2007, pág.43) explica, por exemplo, que em 1772 Pombal criou um imposto para financiar a educação, o Subsídio Literário, isso todavia não mudou a realidade educacional do país que continuou a ser precária.

Desde meados do final da década de 50 (do século XX), começou a se estruturar no Brasil um movimento que ficou conhecido como movimento em prol da educação popular. Tal movimento foi freado pelos militares após o golpe de 1964, mas foi retomado no final dos anos 70 e início dos 80 (século XX). No contexto deste movimento surgiu a pedagogia libertadora tendo a frente o influente educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e sendo assumida principalmente por educadores de tendência marxista.

Mesmo em meio ao conturbado período militar, começou também a se desenvolver uma outra vertente da educação popular que, de certa forma, opôs-se a alguns pressupostos da pedagogia libertadora, sobretudo ao tratamento conferido aos conteúdos historicamente acumulados por parte dos adeptos da pedagogia libertadora. Essa tendência ficou conhecida como pedagogia crítico-social dos conteúdos e, de acordo com Aranha (2006, pág. 343), é também chamada de pedagogia dialética ou ainda de pedagogia histórico-crítica.

Mais ou menos na década de 1980, no contexto mesmo da redemocratização do país, começou também a ganhar força um movimento pedagógico que ficou conhecido como construtivismo. Tendo surgido a partir das idéias do pesquisador suíço Jean Piaget (1896-1980) – cujas idéias já eram conhecidas pelos defensores da Escola Nova, mas sem grande expressividade ainda – a teoria construtivista foi ampliada e aplicada à educação por outros teóricos, constituindo assim um modelo pedagógico que fundamentou a elaboração de programas oficiais de ensino em diversos países, inclusive no Brasil, onde influenciou, por exemplo, a criação dos PCNS e da própria LDB 9.394/96.

Tendo dito isto, buscarei, a seguir, expor de forma um pouco mais detalhada, as principais características de cada uma destas seis concepções de escola.

3.1.1 A Escola Tradicional

A escola tradicional é o modelo que inaugurou a história da expansão do ensino público, desde que este passou a se organizar – durante o século XIX – sob a tutela dos Estados

Nacionais cuja liderança fora conquistada pela burguesia – através das revoluções burguesas, como a Francesa, por exemplo – que preconizava por uma escola “universal, laica, gratuita e obrigatória” (Aranha, 2006, pág. 199).

O contexto da organização desta educação nacional (e tradicional) confunde-se, por um lado com a ascensão ao poder dos burgueses que viram na educação um aliado em potencial ao seu projeto de consolidação do poder (conforme já mencionado no segundo capítulo deste trabalho) e, por outro, com a crescente demanda por escolarização que a Revolução Industrial provocou. O fenômeno da industrialização não impôs a necessidade de escolarização apenas como forma de garantir melhor qualificação para o trabalho nas indústrias, mas se estabeleceu também como alternativa aos problemas provenientes da urbanização acelerada, especialmente o da ameaça à ordem.

“De fato, a urbanização e a industrialização criaram o fenômeno das crianças na rua, e havia a necessidade de ‘controle do corpo infantil’, a fim de evitar os problemas sociais que daí poderiam derivar” (Aranha, 2006, pág. 200).

A escola tradicional foi marcada, portanto, por uma tendência excessivamente autoritária e disciplinar, uma vez que pretendia adequar o indivíduo a ordem social estabelecida. Tendo sido uma criação da burguesia liberal, apoiou-se ideologicamente no positivismo (voltarei a esta questão mais adiante, quando tentarei fazer um balanço dos modelos de escola apresentados e em seguida buscarei identificar qual deles tem sido o predominante em nossa educação), que por sua vez, foi uma manifestação típica do pensamento racionalista, o qual fundamentou a ciência moderna e a chamada razão clássica.

“O positivismo exprime a exaltação provocada no século XIX pelo avanço da ciência moderna, capaz de revolucionar o mundo com uma tecnologia cada vez mais eficaz: ‘Saber é poder’. Esse entusiasmo desembocou no cientificismo, visão reducionista segundo a qual a ciência seria o único conhecimento válido. Desse modo, o método das ciências da natureza – baseado na observação, experimentação e matematização – deveria ser estendido a todos os campos de indagação e a todas as atividades humanas.” (Aranha, 2006, pág. 205).

A citação transcrita permite aferir que a educação tradicional, uma vez que se apoiou no positivismo, caracterizou-se também pela busca à erudição e ao acúmulo de conhecimentos. Na pedagogia tradicional o aluno era, portanto, considerado um ser passivo a quem o conhecimento deveria ser transmitido, em outras palavras, o que importava era o conhecimento que o aluno deveria memorizar como garantia de que estava aprendendo e não o aluno propriamente. No centro da situação está a figura do professor, que por ser aquele que sabe, transmite o conhecimento ao aluno que não sabe.

Como já foi dito, a pedagogia tradicional esteve presente no momento em que o primeiro sistema de ensino brasileiro – o jesuítico –, foi organizado. Apesar de ter sido praticada pelos jesuítas, cabe lembrar que a pedagogia tradicional não foi uma invenção dos jesuítas e nem tampouco se encerrou com sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Sendo assim, a concepção tradicional de ensino que coloca o professor como centro do processo ensino-aprendizagem se estendeu por longa data e dominou a realidade educacional do país até pelo menos a década de 30 do século XX, quando educadores brasileiros passaram a criticar este modelo tradicional e se puseram a defender os princípios da Escola Nova, os quais serão brevemente apresentados a seguir.

3.1.2 A Escola Nova

O movimento da Escola Nova surgiu no final do século XIX e teve como um de seus grandes nomes o filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952). Foi inspirado em Dewey que Anísio Teixeira (1900-1971) se interessou pela renovação escolanovista e em conjunto com outros educadores, entre os quais Lourenço Filho (1897-1970) e Fernando Azevedo (1894-1974) lutaram pela implantação de reformas na educação brasileira, até então marcada pelo ensino tradicional e pelo fato de que grande parte da população ainda não tinha acesso à escola, um privilégio dos mais ricos.

Apesar da luta pela universalização do ensino que pode ser visto por exemplo no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento assinado por 26 educadores, entre

os quais Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, Aranha (2006) comenta que o movimento da Escola Nova se concentrou demasiadamente em discutir os aspectos técnicos do ensino e isso ajudou a desviar o debate educacional do foco mais importante que era a universalização da educação popular. (Aranha, 2006, pág. 303).

Apesar do tom de crítica em relação a educação tradicional, o movimento da escola nova não foi uma realização avessa aos interesses burgueses e necessariamente preocupada com as classes populares. Almeida (2003) explica que:

“A Escola Nova foi a feição não diretiva assumida pela escola tradicional, que se desenvolveu no final do século XIX e buscava adequar os ideais da pedagogia liberal à nova situação social e econômica decorrente da crescente industrialização e das constantes transformações dela decorrentes” (Almeida, 2003, pág. 67)

Uma comparação entre o trecho transcrito e referenciado e as seguintes palavras de Aranha (2006) permitem esclarecer melhor o que está se tentando dizer:

“O escolanovismo resultou da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos. Desde a Revolução Industrial a burguesia precisava de uma escola mais realista, que se adequasse ao mundo em constante transformação”. (Aranha, 2006, pág. 246).

Considerando que, segundo Almeida (2003), a Escola Nova foi a *feição não-diretiva* (voltarei a questão da não-diretividade mais adiante) *assumida pela escola tradicional*” e que, de acordo com Aranha (2006), *a burguesia precisava de uma escola mais realista, que se adequasse ao mundo em constante transformação*, temos que a Escola Nova não significou necessariamente um rompimento com o padrão de escola elitista que visava conformar o cidadão à ordem estabelecida (elemento fortemente arraigado à educação tradicional) e às necessidades de mão-de-obra do momento, mas apenas uma reformulação de tal pedagogia (tradicional). Neste sentido, Almeida (2003) prossegue:

“Alguns aspectos da pedagogia tradicional são modificados pela Escola Nova. Por exemplo, a relação professor/aluno, que era centrada no professor e passa a ser centrada

no aluno. O professor passa a organizar os conteúdos a partir dos interesses dos alunos e não mais a partir de um conjunto preestabelecido. O interesse da criança deve ser despertado sem que haja cerceamento de sua espontaneidade. A pedagogia liberal, com a Escola Nova, assume um caráter não diretivo, pois o professor torna-se um facilitador da aprendizagem, deixando de ser um transmissor de conteúdos. Desta perspectiva, o conteúdo, objeto da aprendizagem, precisa ser compreendido em um processo de valorização da descoberta do conhecimento e não mais acriticamente”. (Almeida, 2003, pág. 67).

Por assim dizer, a Escola Nova pautava-se pelo método ativo de educação, em modificação ao modelo passivo predominante no ensino tradicional, de acordo com o qual o professor ensinava expositivamente, o aluno ouvia e aprendia, ou melhor, memorizava. Na concepção da Escola Nova, o aluno deve aprender pela experiência (fazendo, praticando, participando do processo de aprendizagem) e por si só, tendo no centro seu próprio interesse.

Além das modificações em relação aos métodos – que deixam de ser passivos e tornam-se ativos – e no que toca à delimitação da figura central do processo ensino-aprendizagem – que deixa de ser o professor e/ou o conteúdo e passa a ser o aluno – a pedagogia proposta pela Nova Escola trouxe modificações também em relação à noção de disciplina. Buscou-se conferir à educação um caráter antiautoritário e livre da rigidez disciplinar característica da escola tradicional. Pretendia-se com isso, seguir os ideais de autonomia e autogoverno proclamados por Dewey (1859-1952). A distensão disciplinar visaria dar espaço ao desenvolvimento do espírito de iniciativa e independência, que levariam ao autogoverno e à autonomia (esta questão será retomada quando da citação das pedagogias não-diretivas).

Novamente pode-se dizer que o enfraquecimento da rigidez disciplinar promovido pelos escolanovistas não foi um ato de intencional favorecimento aos alunos, mas sim parte do projeto liberal burguês que visava preparar, através da escola, indivíduos capazes de se adequar ao ritmo acelerado de mudanças que a industrialização provocava e com isso, formar pessoas produtivas para o sistema.

“Vale lembrar ainda como aspecto importante da pedagogia tradicional, modificado pela Escola Nova, a noção de disciplina. Se o aluno está sendo educado para o improvável, é importante cultivar nele a iniciativa, prepara-lo para a autonomia. Há assim um afrouxamento das normas disciplinares, visando estimular a responsabilidade e a capacidade crítica. As normas devem ser resultado de discussões que permitam aos alunos compreender o significado e a necessidade das normas coletivas”. (Almeida, 2003, pág. 67-68).

No Brasil, apesar da luta pela universalização do ensino público e pelo fim da escola dualista (modelo segundo o qual os filhos da elite eram educados com saberes clássicos com fins propedêuticos enquanto os filhos dos trabalhadores tinham um ensino mais voltado para a profissionalização), os defensores da Escola Nova foram alvo de severas críticas, sendo acusados por exemplo de acreditarem cegamente na escola como “redentora da humanidade”, uma vez que viam a educação como a mola propulsora para a democratização e transformação da sociedade, bem como por criarem um cenário de desordem (pela ausência de disciplina) e ainda por descuidarem dos conteúdos e por supervalorizarem o aluno em detrimento do professor.

Coexistindo com tais críticas, a Escola Nova legou sua contribuição á educação brasileira até que em 1964, como o golpe militar, deu lugar à imposição do ensino tecnicista.

3.1.3 O Tecnicismo

Inspirado na lógica da racionalização empresarial, própria do sistema de produção capitalista, o ensino tecnicista visava adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, não mais através do cultivo da autonomia e da iniciativa, como no modelo escolanovista, mas através do estímulo ao condicionamento do comportamento e da racionalização das atividades.

De acordo com Aranha (2006), os pressupostos teóricos do tecnicismo podem ser encontrados na filosofia positivista – por supervalorizar a ciência como conhecimento

objetivo e passível de verificação experimental rigorosa – e na psicologia behaviorista – já que acreditava na força do condicionamento do indivíduo através de estímulos externos. Atrelado a esta idéia de condicionamento, o tecnicismo buscou inspiração também na racionalização (como já foi dito) preconizada por Taylor e Fayol, mestres da Teoria Geral da Administração de Empresas.

“O taylorismo, igualmente, é inspirado pelo positivismo, foi uma maneira pela qual as indústrias do começo do século XX conseguiam tornar mais ágil a produção em série.(...) A adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática exigia, portanto, o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade” (Aranha, 2006, pág. 316).

Percebe-se então, que por trás da implantação do sistema tecnicista levado a efeito pelos militares, estavam a lógica da produtividade e a da inserção do país ao modelo econômico imposto pela política internacional:

“A partir daí, desenvolveu-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visava a atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina” (Aranha, 2006, pág. 316).

O acordo MEC-Usaid (ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) entre Brasil e Estados Unidos, iniciado em 1964 com o fim de o Brasil recebesse assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional, ilustram bem a idéia de que o tecnicismo correspondeu a uma tentativa de adequação do sistema educacional brasileiro ao modelo norte-americano.

Se na pedagogia tradicional o professor e os conteúdos estão no centro da ação educativa e na Escola Nova o aluno é quem ocupa este papel central, no modelo tecnicista a posição de proeminência fica por conta dos recursos tecnológicos. Dentro desta concepção, o professor é um mero especialista em aplicar – mecanicamente – os manuais donde constam os conhecimentos técnicos que devem ser aplicados objetivamente e sem

discussão. A função do aluno é a de simplesmente reagir aos estímulos como forma de responder ao que a escola espera dele. Assim como na pedagogia tradicional, o tecnicismo não deixa espaço para a reflexão (tanto do professor como também do aluno) nem tampouco para a iniciativa pessoal, já que o importante é seguir o manual e aplicar as técnicas.

Conforme analisa Aranha (2006, pág. 315) a educação tecnicista trouxe como uma de suas conseqüências funestas a excessiva burocratização do ensino, porque para o controle das atividades havia inúmeras exigências de preenchimento de papéis. O tecnicismo acentuou ainda a hierarquização e a divisão de tarefas, criando uma enorme distancia entre os que planejam, os que decidem e os que executam. A autora argumenta ainda que, apesar dos esforços, o tecnicismo não conseguiu implantar-se de fato, segundo ela, porque os professores permaneceram imbuídos das tendências tradicional e escolanovistas, ainda que tivessem que cumprir com as diversas obrigações burocráticas próprias do tecnicismo.

3.1.4 Escola Crítica: A Pedagogia Libertadora

A história da pedagogia libertadora confunde-se com o próprio pensamento do educador Paulo Freire (1921-1997). Considerando a influência e o grande número de estudiosos e admiradores deste respeitável educador brasileiro, apresso-me a dizer que não pretendo ir a fundo em seu pensamento mas apenas situá-lo dentro da discussão iniciada.

Para Paulo freire (1921-1997), a educação deveria ser usada como um instrumento para a liberdade e para a transformação social. Ele parte do princípio de que vivemos em uma sociedade dividida em classes na qual os privilégios de uns impedem a maioria de usufruir os bens produzidos. Um desses bens necessários à vida e à Justiça Social seria a educação, da qual grande parte da população dos países periféricos estaria sendo excluída. Sendo assim, Paulo Freire (1921-1997) afirmava haver duas pedagogias, a dos dominantes, na qual a educação existia como prática da dominação, e a dos dominados (ou do oprimido, como ele chamava).

Para Freire (1921-1997), a pedagogia do dominante (tradicional) era centrada na concepção “bancária”, segundo a qual o aluno seria apenas um receptáculo onde o professor, representando a cultura dominante, depositava seu conhecimento. Por trás desta prática estaria uma relação de verticalidade – já que o conteúdo é “depositado” de cima pra baixo – e de autoritarismo, uma vez que quem sabe detém o poder e manda.

A este respeito e comentando o pensamento de Paulo Freire (1921-1997), Aranha (2006) expõe:

“Fica assim caracterizada a passividade do educando, tornado objeto, e o paternalismo do educador, único sujeito do processo. Essa educação baseia-se na existência de um mundo estático e harmônico, isto é, sem contradições. Por isso, a concepção “bancária” de educação mantém a ingenuidade do oprimido e o acomoda em seu mundo de opressão: eis a educação como prática da dominação” (Aranha, 2006, pág. 338-339).

Por outro lado, a força para romper com esta pedagogia do dominante estaria na implantação de uma educação “autêntica” (a pedagogia do oprimido) que, fundando-se na relação dialógica entre educador e educando, superasse a verticalidade e a imposição que marcaram a pedagogia da dominação, já que uma relação dialógica pressupõe troca e não imposição.

O dominado deveria então se conscientizar, por si só, desta dominação e juntamente com o professor, tido como um coordenador de atividades, deveriam elaborar estratégias de atuação que visassem transformar a realidade. Daí as práticas educativas da pedagogia libertadora se calcarem na discussão de temas sociais e políticos próprios da realidade dos educandos. Esta é inclusive, uma das grandes marcas da pedagogia libertadora freireana: a idéia de que os conteúdos deveriam estar sempre relacionados à realidade do educando, visando-se com isso, que houvesse uma aprendizagem significativa, ao contrário do ensino tradicional que se apresentava como totalmente descolado da realidade de quem aprendia.

“[...] os defensores da ‘educação popular’, baseados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser apenas o local de transmissão de conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a *conteúdos significativos*. Estes incorporam

parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de propiciar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que os conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do País.” (Bittencourt, 2004, pág. 105).

O princípio freireano de partir dos conteúdos próximos à realidade dos alunos atraiu grande parte das críticas levantadas contra a pedagogia libertadora de Paulo Freire, vista pelos opositores como uma pedagogia que desprezava o conhecimento historicamente elaborado e acumulado. Além disso, Freire foi acusado de promover uma supervalorização do aluno em detrimento do professor e até mesmo de ser comunista. (Aranha, 2006, pág. 340).

3.1.5 Escola Crítica: Pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pedagogia histórico-crítica

O modelo crítico-social dos conteúdos surgiu no final da década de 1970 a partir da ação de alguns educadores que procuraram fazer uma revisão de nossa educação e acabou por elaborar uma teoria pedagógica que recebeu as denominações de pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia dialética, ou ainda pedagogia histórico-crítica, conforme já mencionado.

São considerados como principais representantes desta tendência os educadores Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto, Jamil Cury e outros. Os defensores da pedagogia histórico-crítica apóiam-se no materialismo dialético de Marx, Makarenko e Gramsci, na teoria progressista de Georges Snyders e também em Bernard Charlot e Bogdan Suchodolski. (Aranha, 2006, pág. 342).

A pedagogia histórico-crítica, especialmente representada por Dermeval Saviani, considera que não há propriamente um sistema educacional brasileiro, já que predomina a ausência de intencionalidade e planejamento no campo da educação. Tal situação leva conseqüentemente á importação de teorias que são aplicadas de modo improvisado. O que haveria, portanto, seria apenas uma estrutura e não um sistema de ensino, propriamente

dito. Em outras palavras, para Dermeval Saviani e os representantes da tendência histórico-crítica, a educação brasileira caracteriza-se por uma desorganização que acaba por gerar uma escola excludente com altos índices de analfabetismo, evasão e repetência. No vão da educação popular, a pedagogia histórico-crítica propõe-se a agir no sentido de reverter o quadro de desorganização e resultados negativos (descritos) que se encontram arraigados à educação brasileira.

Assim como a Pedagogia Libertadora discutida anteriormente, o modelo histórico-crítico vê a escola como um espaço privilegiado para a promoção da transformação social, mas discorda dela no que toca a abordagem dos conteúdos. Conforme já mencionado, a pedagogia libertadora acreditava na potencialidade dos conteúdos significativos, ou seja, aqueles que estavam próximos da realidade dos educandos, principalmente os de cunho politizantes.

Para a pedagogia histórico-crítica, no entanto, desprezar os conteúdos clássicos, ou o saber historicamente elaborado e acumulado seria incorrer em um enorme erro por desconsiderar que o acesso e domínio – por parte das camadas populares – de tais conhecimentos antes reservados à classe burguesa representariam o fim da dicotomia entre saber erudito versus saber popular e a consequência disso seria a superação da exclusão e da marginalização, já que a classe trabalhadora teria a possibilidade de colocar à sua disposição o saber anteriormente reservado à elite.

Citando o próprio Saviani, Aranha (2006) discorre e transcreve:

“Só assim [com a apropriação do saber erudito pela classe trabalhadora] seria possível alcançar uma ‘cultura popular elaborada, sistematizada. Isto aponta para a superação dessa dicotomia [saber erudito versus saber popular], porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele se torna popular””. (Aranha, 2006, pág. 344).

Assim como sucedeu aos modelos anteriormente discutidos, a pedagogia histórico-crítica sofreu e vem sofrendo diversas críticas, sobretudo em relação à ênfase dada aos

conteúdos. Segundo os críticos, toda a contribuição fornecida pela Escola Nova ao colocar em evidência que o processo de ensino-aprendizagem possui proeminência sobre o produto da aprendizagem (o conteúdo) estaria sendo desprezada pelos seguidores da tendência histórico-crítica. Os defensores desta concepção se defendem dizendo que jamais negaram a contribuição da Escola Nova e prosseguem em suas atividades, rebatendo também a outras críticas.

3.1.6 O Construtivismo

Se o que justificou a escolha dos modelos de escola discutidos até o momento foi a influência que os mesmos teriam exercido sobre o ensino escolar brasileiro, bem como as eventuais relações que teriam se processado entre tais modelos de escola e as diferentes concepções de História (discutidas no segundo capítulo e a serem brevemente retomadas mais adiante) – uma vez que conviveram em um mesmo ambiente (o escolar), respeitando-se, é claro, as particularidades de cada momento histórico e do desenvolvimento de cada modelo de escola e de cada concepção de História – não poderia deixar então de mencionar também o Construtivismo, sobretudo pela influencia que teria exercido sobre a definição dos PCNS.

A relação entre o Construtivismo e os PCNS foi, por assim dizer, o motivo principal que me levou a incluir aqui este tema (o construtivismo). Durante minha pesquisa, deparei-me com diversas abordagens que apontavam para o fato de que a teoria Construtivista (mais especificamente a psicologia da aprendizagem piagetina) teria exercido grande influência sobre a elaboração dos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais), aprovados e desenvolvidos na segunda metade da década de 1990.

O principal aspecto da psicologia genética de Jean Piaget (1896-1980) a ser incorporada aos PCNS foi a idéia de que o desenvolvimento da criança é condicionado por fatores biológicos, o que limitaria aos alunos a aquisição de certos tipos de conhecimentos ou habilidades dependendo da fase de desenvolvimento no qual a criança se encontrasse. Sendo assim, a aprendizagem deveria ser feita por etapas que respeitassem o

desenvolvimento biológico e cognitivo da criança. De acordo com Bittencourt (2004, pág. 186), isso serviu, por exemplo para justificar a organização de conteúdos escolares em consonância com o grau de maturidade biológica dos educandos, aprofundando então a tendência de separar os conteúdos seguindo a lógica da idade/série.

É importante lembrar que Jean Piaget (1896-1980) não foi propriamente um pedagogo, mas ainda assim, suas pesquisas na área da psicologia genética (sobretudo em relação a como se dá a evolução do pensamento na criança, até chegar a adolescência) exerceram influência significativa na pedagogia do século XX e foram portanto, aplicadas a esta área do conhecimento (a pedagogia).

O termo construtivismo, segundo as palavras de Aranha (2006), decorrem da premissa – defendida pelos construtivistas, com base nas idéias de Piaget – de que o conhecimento é algo construído pelo sujeito em sua interação com o mundo. Na concepção propriamente piagetiana, a construção deste conhecimento, como já mencionado, segue a lógica da maturação biológica, mas obedecem ainda a uma relação de reequilíbrio constante. A este respeito, Bittencourt (2006) descreve:

“Ao se situar diante de um ‘objeto’ [material ou ideal], cada individuo acomoda-o a determinados esquemas, incorporando-o de acordo com as condições disponíveis e organizando o pensamento para a assimilação. O funcionamento constante dos dois processos – assimilação/acomodaçã – corresponde ao principio de desenvolvimento das estruturas mentais e ao crescimento da capacidade cognitiva: o sujeito responde por meio de compensações ativas aos desafios exteriores, aos desequilíbrios criados pelos problemas enfrentados, pelos conflitos, e esse ‘reequilíbrio’ promove o desenvolvimento intelectual. Para essa etapa de ‘reequilíbrio’ são necessárias a maturação física do sistema nervoso e a interferência de fatores sociais”. (Bittencourt, 2004, pág. 185).

Como não tenho por propósito aprofundar-me na epistemologia do conhecimento piagetiano, me limitarei a dizer sobre o assunto já iniciado (de onde provém o termo construtivismo) que, segundo Aranha (2006) o construtivismo representou uma ruptura

com as tendências racionalista (que, inspirada em Descartes via o conhecimento como algo inato e colocava o sujeito que conhece como o mais importante no processo do conhecimento) e empirista (que enxergava o sujeito como um ser passivo a receber o conhecimento de fora, da experiência), tendências estas predominantes no pensamento clássico.

Para os construtivistas, portanto, o conhecimento é construído, não é nato e nem apenas dado pelo objeto exterior, daí fazer sentido o termo construtivismo, que aplicado à pedagogia – por seguidores de Piaget e não necessariamente por ele mesmo – conduziu a uma tentativa de valorizar e enfatizar a construção do conhecimento por parte do aluno, levando em conta os seus conhecimentos prévios e não apenas ditando o que o sujeito da aprendizagem deveria aprender.

No que toca à História, as concepções piagetianas aplicadas à educação geraram um intenso debate sobre a possibilidade ou não de alunos de determinadas faixas etárias estarem aptos para aprender a disciplina História. O que está no centro do debate, além do condicionamento biológico é a idéia, bastante difundida entre alguns estudiosos de que a aprendizagem em História se dá por meio de conceitos tais como “tempo” “espaço” “civilização” e “capitalismo”, “comunismo” e etc... Dentro desta perspectiva, alunos das séries iniciais, por não estarem com seu desenvolvimento cognitivo apto biologicamente falando, não estariam em condições de aprender História, o que deveria ser reservado as séries finais.

Com o amadurecimento das teorias construtivistas, no entanto, outras questões passaram a ser levadas em conta, sobretudo a partir da contribuição do pesquisador russo Vygotsky (1896-1934) que, complementando as pesquisas de Piaget, deu mais ênfase à influencia dos determinantes sociais sobre o processo de amadurecimento da aprendizagem do que aos biológicos:

“A psicologia social enfatizava as relações entre o desenvolvimento cognitivo, o amadurecimento intelectual e as condições socioculturais da vida cotidiana. As inúmeras interferências sociais nesse processo, sobretudo a organização familiar, a saúde e as

condições econômicas, entre outras contingências, forçam os indivíduos a resolver problemas e se 'reequilibrar' de modos diversos em seu processo cognitivo e nem sempre dentro da faixa etária prevista" (Bittencourt, 2004, pág. 189).

Considerando portanto as questões de ordem social e vendo a questão dos conceitos sobre um outro ângulo, acabou por predominar a idéia de que alunos de séries iniciais eram sim capazes de apreender conceitos mais abstratos como os históricos, ainda que estes fossem sendo ressignificados ao longo do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para a consolidação desta visão, foi de grande valia a concepção de conceito defendida por Vygotsky (1896-1934). Sua abordagem sobre a definição e construção dos conceitos partia do princípio de que os conceitos ligavam-se mais ao processo de aquisição da linguagem, ou da palavra, do que ao desenvolvimento biológico. O sujeito em seu relacionamento de comunicação social – e cotidiano –, acaba por ir dominando a palavra e é através dela, portanto, que os conceitos passam a ser desenvolvidos.

No centro desta discussão está a problematização da idéia piagetiana que desconsiderava o saber espontâneo e supervalorizava o saber científico, de forma que aquele era visto negativamente por Piaget, como sendo pertencente ao domínio do senso comum, constituindo-se assim como obstáculo à elaboração do conhecimento científico e este – o conceito científico –, por sua vez, era tido como ideal a ser buscado em postura de real negação ao saber espontâneo do sujeito. Vygotsky, por sua vez, assim como seus seguidores, procuraram valorizar o saber espontâneo (ou construído na interação com o outro) do aluno por considerá-lo como base sobre a qual os conceitos mais abstratos seriam desenvolvidos, sem que os saberes iniciais fossem necessariamente anulados.

De tudo isso, fica que o construtivismo não é um movimento único e invariável. Bittencourt (2006, pág. 103) aponta por exemplo, que quando da elaboração dos PCNS ao qual me referi, a noção de construtivismo que os fundamentou (os PCNS) não foi diretamente a de Piaget, mas sim a que passou pela interpretação do construtivismo apresentada por diversos educadores, entre os quais o espanhol César Coll.

3.1.7 Um balanço sobre os modelos de escola apresentados

Entre todos os modelos de escola discutidos, identificar qual deles tem sido predominante atualmente não me parece ser uma tarefa muito tranqüila, até mesmo porque, como admite Fonseca (2004, pág. 28,68-69), ao que tudo indica, a formalidade dos programas curriculares não consegue dar conta da complexidade a permear as relações estabelecidas na realidade da sala de aula, existindo então, entre estes dois elementos (programas oficiais e práticas concretamente desenvolvidas no interior das salas de aula) uma expressiva distância.

Se a questão fosse tão simples assim, bastaria dizer que a escola atual seguiria os princípios da pedagogia construtivista, uma vez que, conforme já mencionado, tanto a LDB 9.394/96 como os PCNS foram nela inspirados.

Neste sentido, as palavras de Aranha (2006) parecem exprimir melhor o sentido de aparente indefinição que emerge quando tentamos precisar qual modelo de escola rege atualmente a educação em nossas escolas:

“É difícil fazer uma síntese da educação e da pedagogia no mundo contemporâneo, período marcado por transformações tão intensas que nos envolvem em ambigüidades, contradições e perplexidades(...)o modelo da escola tradicional passou por inúmeras críticas, desde a Escola Nova até as mais contemporâneas teorias. No entanto, além das tentativas de mudanças metodológicas, é a própria instituição escolar que se acha em crise”. (Aranha, 2006, pág. 284-285).

A impressão descrita por Aranha (2006) de que *o mundo contemporâneo tem sido marcado por transformações intensas*, bem como seu argumento de que, neste contexto, a *instituição escolar encontra-se em crise*, parecem apontar para a questão da crise de paradigma das organizações discutido por Almeida (2003) o qual será abordado mais adiante com a finalidade de enriquecer o entendimento sobre a instituição escolar e seu modelo organizacional predominante.

Voltando ao assunto iniciado sobre qual dos modelos de escola discutidos anteriormente seria o dominante em nossa atual educação, minha intuição é a de que ainda não se conseguiu superar totalmente o modelo tradicional de ensino. Apesar da contribuição da Escola Nova, da Escola Crítica – incluindo-se a libertadora e a histórico-crítica –, do construtivismo, bem como da herança funesta do tecnicismo (devido à burocratização), a ênfase dada à transmissão dos conteúdos clássicos da elite, assim como a forma verticalizada pela qual eles continuam sendo transmitidos parece indicar que a força da educação tradicional prossegue atuante. Além é claro da exclusão e da dualidade (escola para ricos x escola para pobres) que continuam vivas à nossa volta.

O cenário não é, todavia, tão homogêneo quanto posso ter dado a supor. Não há como negar em nossa educação a presença de elementos da Escola Nova (como os questionamentos em torno da relevância dos conteúdos clássicos, do sentido das rígidas normas disciplinares e do papel do professor, sem esquecer de mencionar a introdução dos métodos ativos e a valorização do interesse dos alunos) e a da escola crítica (como a tentativa de conferir à educação um caráter mais significativo e transformador da realidade, a fim de vencer a exclusão e a opressão sofrida pela camada popular), assim como não se pode também deixar de notar a herança do tecnicismo que até hoje existe sobre a forma de um aparato burocrático que determina o preenchimento de papeladas e impõe uma separação entre *os que decidem, os que pensam e os que executam o que foi planejado e decidido para a educação*²⁵ (Almeida, 2005, pág.77).

Com base nessa realidade educacional tão híbrida dentro da qual convivem elementos e resquícios de elementos pertencentes a tantas escolas pedagógicas e que mesmo assim ainda não conseguiu anular a presença da pedagogia tradicional, pode-se se supor que o que há é uma escola tradicional modificada no sentido de estar melhor adaptada aos tempos atuais.

²⁵ Trata-se de um trecho em que Almeida (2005) cita Miguel Arroyo.

A proeminência do modelo tradicional sobre os demais modelos pode ser ainda considerada sobre outros termos, o que buscarei demonstrar a seguir, fundamentando-me em Almeida (2003) que menciona a dinâmica em cuja lógica desenvolveu-se a educação burguesa e discute ainda a temática das organizações (incluindo-se aí escola), diante da crise de paradigmas que evidenciou a necessidade de abertura (Almeida 2005) das mesmas. O que mais me interessa nesta discussão das organizações, no entanto, é a contextualização das pedagogias não-diretivas dentro do processo de abertura das organizações, uma vez que fornece uma explicitação bastante significativa sobre o sentido diretivo e manipulador da educação tradicional.

3.2 Diretividade e não-diretividade no contexto do estudo das organizações.

Em primeiro lugar, procurarei utilizar a análise que Almeida (2003) apresenta sobre a consolidação da educação burguesa para demonstrar como a constituição deste modelo (o burguês), ao estabelecer um padrão tradicional de ensino e ao ser *transplantado*²⁶ posteriormente para o Brasil, arraigou-se em nossa educação de tal forma que continua mantendo vivos diversos elementos seus (da educação tradicional burguesa).

Em seguida, procurarei me aproveitar da menção que Almeida (2003) faz às pedagogias não-diretivas, a fim de me beneficiar da clarificação que a postura não-diretiva fornece em relação aos ideais norteadores da educação burguesa, que são os de enquadramento do cidadão por meio da educação. Pretendo com isso, enriquecer o entendimento sobre a lógica de funcionamento da organização escolar a fim de que este seja um elemento a mais na compreensão do sentido que os alunos atribuem à História, uma vez que a pesquisa de campo a qual buscarei interpretar mais adiante foi realizada em uma unidade escolar, ambiente cujo histórico e sentido preciso compreender o melhor possível.

De acordo com Almeida (2003, pág.74), na consolidação do estado burguês, duas correntes disputaram a hegemonia: a positivista, representada pelo pensamento de Augusto

²⁶ Utilizo-me aqui de um termo defendido por Anísio Teixeira. TEIXEIRA, Anísio S. Valores Proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: A Voz dos Educadores. Conselho Estadual de Educação, São Paulo, CEE, 2002.

Comte (1798-1857) e a marxista, seguindo o ideário de Karl Marx (1818-1883). No desenrolar desta disputa, o positivismo acabou se sobressaindo e passou a definir a concepção burguesa de educação (como já foi visto), mas, ainda assim, a corrente marxista continuou buscando a construção de uma escola voltada para os interesses do proletariado.

Temos assim, para citar as palavras de Almeida (2003), que a educação burguesa:

“[...] resultou em uma escola burocrática, excludente e reprodutora das desigualdades sociais” (Almeida, 2003, pág. 73).

E que, por outro lado:

“O projeto pedagógico socialista, entre outras coisas, defende a escola única. Todas as crianças devem freqüentar a mesma escola, superando o modelo que preconiza o ensino *clássico* para os filhos das classes dominantes e o ensino *profissional* para as “classes instrumentais”. Para Antonio Gramsci (1891-1937), citado por Gadotti (1999), a formação intelectual e profissional devem caminhar juntas e serem oferecidas a todos, independente da classe social” (Almeida, 2003, pág. 74).

Considerando, portanto, que:

“A escola liberal nasceu comprometida com esta ordem [a burguesa] e, independente da forma de organização assumida, não conseguiu se livrar deste compromisso [firmado com a burguesia]”. (Almeida, 2003, pág. 74).

E que por assim dizer,

“[...] percebe-se que ainda hoje predomina no imaginário educacional brasileiro um modelo de educação comprometido com a doutrina liberal”. (Almeida, 2003, pág. 72).

Pode-se então, com base em tudo o que foi dito, inferir que o modelo educacional brasileiro possui ainda fortes traços da pedagogia tradicional porque foi com tais traços que a escola liberal burguesa surgiu e, não obstante as novidades incorporadas por ela, a educação brasileira continua sendo regida pela lógica burguesa (representada pela classe dominante) que concebe a escola como espaço de adequação da sociedade à ordem estabelecida.

Esta visão parece ganhar ainda mais força se buscarmos conhecer a interpretação que as pedagogias não-diretivas fazem sobre a lógica de funcionamento das organizações diretivas, como é o caso da escola liberal burguesa que inspirou também o nosso modelo de escola. Antes de chegar à questão das teorias não-diretivas parece razoável contextualizá-las dentro do movimento de abertura das instituições de que trata Almeida (2005) que se deu por conta da substituição do paradigma clássico ou da simplificação pelo holonômico ou da complexidade. (Almeida, 2005, pág. 15).

Citando Paula Carvalho (1990)²⁷, Almeida (2005, pág. 16), afirma que, até pelo menos a década de 1960 foi predominante a existência de organizações totais, descritas como pertencentes a um determinado paradigma, o paradigma clássico ou da simplificação:

“Mostra [Paula Carvalho, 1990] que o paradigma clássico é fundado na razão fechada simplificadora e que, em nome da eficácia e do lucro, busca a homogeneização das diferenças, excluindo aqueles que não se submetem a tais princípios da economia. Assim, lida com as funcionalidades redutoras da desordem(...)”. (Almeida, 2005, pág. 15).

Conforme as palavras transcritas puderam expressar, as organizações totais fundamentavam-se na busca pela manutenção da ordem utilizando-se de mecanismos

²⁷ Trata-se de: PAULA CARVALHO, José Carlos de. Antropologia das organizações e educação: um ensaio holonômico. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

repressivos de controle social e pautando-se na idéia de que tudo o que não pudesse ser compreendido ou que ameaçasse a ordem deveria ser afastado, daí por exemplo a criação de presídios e hospícios, sem desconsiderar também a escola.

“Pode-se dizer que, até o fim da Segunda Guerra, predominou no cenário brasileiro e mundial um modelo de escola de tendência aristocrática – vinculada ao modelo entrópico de organização – caracterizado pela dificuldade de acesso e de trajeto no seu interior. Portanto um modelo fechado e, em muitos aspectos, semelhante aos hospícios e presídios, principais modelos totais de enquadramento das pessoas a um modelo de sociedade”. (Almeida, 2005, pág. 16).

A partir da década de 1960, no entanto, em uma atitude de franca oposição às organizações totais, despontaram os movimentos de contracultura, evidenciando que um novo paradigma – o holonômico ou da complexidade - estava a surgir. Ao contrário do paradigma clássico, o holonômico se caracterizaria por uma postura mais democrática de aceitação do diferente de negação ao autoritarismo.

“Já o paradigma da complexidade está fundado na razão aberta ou complexa e que considera a complementaridade entre os diferentes” (Almeida, 2005, pág. 15).

Fundado neste novo paradigma – o da complexidade – passou-se a proceder a abertura das organizações, dentre as quais a escola, o que dá mais sentido por exemplo a interpretação das aspirações propugnadas pela Escola Nova e pela pedagogia libertadora de Paulo Freire que foram discutida anteriormente.

No cenário de implantação do novo paradigma já mencionado – o da complexidade – e contribuindo também para com ele, despontaram as chamadas pedagogias não-diretivas, marcadas principalmente pela figura de Carl Rogers (1902-1987).

De acordo com Almeida (2003, pág. 65), a *mola propulsora* do movimento da não-diretividade foram os estudos de Freud, que ao colocarem em evidência a relação entre a ação de pais e professores na formação de adultos doentes ou capazes de se autogovernar, dependendo respectivamente de um tratamento repressivo ou libertador, fez com que educadores buscassem uma escola *livre dos dogmas e do autoritarismo da escola tradicional*.

Conscientes, portanto, do caráter repressor, autoritário e controlador da organização escolar, os teóricos da não-diretividade passaram a buscar uma educação para a liberdade, o que, segundo eles, só seria possível vivenciando a liberdade.

Rogers (1902-1987) , por exemplo, desenvolveu uma teoria segundo a qual a escola deveria ser fundamentada na cooperação voluntária, na autogestão e na autodisciplina, sem que houvesse espaço para a coerção e nem tampouco para o exercício do poder. Sendo assim, as decisões deveriam ser sempre ascendentes e nunca descendentes, como também não deveria existir delegação de poderes. Um outro aspecto relevante da teoria rogeriana é o tratamento dado à avaliação. Para Rogers, a avaliação tradicional é considerada um instrumento de exercício do poder, razão pela qual deve ser abolida. A auto-avaliação, a autocrítica e a responsabilidade, desenvolvidas como um exercício de autonomia, sem imposição, constituiriam, na visão rogeriana, as formas adequadas para um ensino na liberdade e para a liberdade. Além disso, merece destaque a idéia de que os conteúdos deveriam estar sempre relacionados aos interesses da criança com a experiência de vida deles. (É interessante observar que tal postura assemelha-se ao que era defendido tanto pela Escola Nova como por Paulo Freire, o que pode estar indicando uma filiação de todas estas tendências – a rogeriana, a escolanovista e a freireana – ao novo paradigma emergente, o da complexidade, conforme já exposto).

Além da pedagogia rogeriana, Almeida (2003) cita ainda a Escola Nova (já mencionada anteriormente) e a psicopedagogia institucional, representada pelo pedagogo francês

Fernand Oury, como outras tendências expressivas da não-diretividade, as quais, todavia não pretendo aprofundar.

Uma rápida passagem sobre a história e as proposições das pedagogias não-diretivas (que abordei especificamente sob o viés rogeriano, por considerá-lo exemplar) permitem fazer um balanço de tudo o que foi escrito até então neste capítulo, bem como permitem também retornar à idéia colocada em defesa: a de que a educação brasileira continua sendo fortemente marcada pelo ensino tradicional.

A história das pedagogias não-diretivas, por um lado, revela que as organizações liberais burguesas – dentre as quais inclui-se a escola – estão inseridas na lógica do paradigma da simplificação, o qual as teorias não-diretivas procuraram combater, sobretudo em seu caráter de autoritarismo e adequação do indivíduo. A explicitação dos pontos principais defendidos pela teoria não-diretiva (rogeriana), por outro lado, aponta para o fato de que nossas escolas estão longe de constituírem-se como organizações não-diretivas, o que nos leva a supor portanto, que se as nossas escolas não são não-diretivas, continuam sendo diretivas e estando assim à serviço da classe dominante, conservando o caráter tradicional de quando foi formada para atender aos interesses da burguesia liberal (a classe dominante de então).

3.3 Uma abordagem comparativa entre as concepções de História e os modelos de escola trabalhados.

Levando-se em conta que as relações estabelecidas em sala de aula constituem uma realidade complexa, parece razoável tentar estabelecer uma aproximação entre as concepções de História (discutidas no segundo capítulo) e os modelos de escola anteriormente apresentados, tentando assim chegar a um quadro mais completo sobre a trajetória que o ensino de História vem percorrendo nas escolas brasileiras. Creio, assim, que o cruzamento entre as concepções de História e os modelos de escola que vem

compondo parte da história de nossa educação enriquecerá o propósito (já apresentado) de completar o quadro teórico que, segundo espera-se, servirá de sustentação para a compreensão do sentido que os alunos atribuem à História.

Nesta mesma perspectiva, procurarei também contemplar a questão da formação dos professores de História, para que, assim, munido de uma idéia sobre esta problemática da formação e unindo-a ao quadro comparativo a ser apresentado (sobre as relações entre as concepções de História e os modelos de escola), possam-se estabelecer apontamentos sobre qual teria sido a contribuição dos modelos – dominantes – de escola, das concepções de História e da formação dos professores de História para a configuração do sentido que os alunos atribuem à História. Ainda que reconheça o grau de complexidade desta tarefa, tal esforço será empreendido devido a sua relevância para o propósito deste trabalho.

Começarei então retomando, em linhas gerais, a questão discutida no segundo capítulo sobre a trajetória que o ensino de História percorreu em nosso país, orientando-me fundamentalmente pela lógica das concepções que se sucederam nesse processo.

Em primeiro lugar, constatou-se que a História só passou a ser ministrada como disciplina autônoma no contexto do Brasil Império (mais precisamente durante o período Regencial, no final da regência de Araújo Lima)²⁸ a partir da criação do Colégio D. Pedro II, em 1837. Até então, durante o período colonial, a História só aparecia, desde os ensinamentos jesuítos, como um conhecimento instrumental e ilustrativo para a compreensão de outros saberes.

Ao ser instituída como disciplina autônoma no currículo do Colégio Pedro II e de lá ter se estendido aos demais colégios imperiais (devido ao D. Pedro II ter se constituído como um colégio exemplar, conforme tratado no segundo capítulo), a História deveria cumprir o

²⁸ Maiores detalhes sobre esta questão ver o segundo capítulo deste trabalho e consultar: ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas públicas: Os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2006.

papel de colaborar para a formação de um espírito patriótico e nacionalista, o que estava de acordo com no projeto imperial de conferir uma identidade ao povo e à nação brasileira.

Imbuído deste propósito, o ensino de História no Brasil herdou do modelo educacional francês uma concepção – de História – baseada no positivismo, consolidando assim um modelo de História biográfica, centrada na narrativa – política – de grandes personagens e seus heróicos feitos, bem como na ênfase dada à memorização. A este modelo de História deu-se posteriormente o nome de História Tradicional.

Conforme foi discutido no segundo capítulo, o modelo de História tradicional, fundamentado na narrativa político-biográfica e na memorização continuou existindo hegemonicamente até pelo menos o final da década de 1970 e início da década de 1980, quando o país passava pelo período de reabertura (redemocratização) política e aquele ambiente propiciou discussões e questionamentos quanto ao sentido que vinha norteando o ensino de História.

Percebeu-se então que desde o período imperial a História vinha sendo utilizada como instrumento ideológico do poder instituído e a partir de então se originaram propostas no sentido de conferir a História um novo caráter. Surgiram daí as aproximações com a história marxista, por um lado, e com a Nova História francesa, por outro, em uma aberta tentativa de adequar à História às aspirações democráticas que predominavam naquele momento. Passado o período de maior furor contra os resquícios do antigo regime a ser transposto (o militar), a influência marxista foi aos poucos sendo superada pela abordagem da Nova História francesa que propunha uma história de cunho mais social (em contraposição ao predomínio dos aspectos políticos da História positivista e à ênfase dada a estrutura econômica por parte da história marxista), na qual os sujeitos comuns fossem contemplados e vistos como agentes participantes da história.

A Nova História francesa foi aos poucos sendo ampliada e reconfigurada por uma gama de novos historiadores e acabou dando origem à Nova História Cultural, caracterizada sobretudo por uma visão sócio-cultural e por uma abordagem que procura privilegiar aspectos bastante delimitados (a micro-história, já apresentada no segundo capítulo) como as representações locais, o imaginário de um determinado lugar ou povo e etc..

Na concepção destes novos modelos de História (desde o marxista, passando pela Nova História e pela Nova História Cultural), o importante não é que o sujeito decore a biografia ou outros dados da história, mas sobretudo que a compreenda e que possa relacioná-la com o mundo à sua volta a fim de interpretá-lo. Importa ainda que o sujeito sinta-se pertencente e participante da História. É esta a concepção que rege os programas oficiais referentes ao ensino de História (especialmente os PCNS).

Tendo, enfim, retomado a trajetória percorrida pelas concepções do ensino de História no Brasil e partindo agora para uma comparação entre estas (as concepções de História) e os modelos de escola que foram mencionados anteriormente neste capítulo, como tendo sido os modelos que maior influência exerceram há história da educação brasileira, pode-se adiantar que as concepções de História seguiram mais ou menos (em alguns momentos mais e em outros menos) as linhas gerais traçadas pelos movimentos pedagógicos que fundamentaram as referidas concepções de escola.

Em primeiro lugar temos que o modelo tradicional de escola, concebido pelo pensamento liberal burguês e edificado sobre o ideário positivista foi trazido para cá e lançou suas raízes a partir da chegada dos jesuítas, os quais, de acordo com grande parte dos estudiosos, tiveram o mérito de inaugurar a história da nossa educação. Como já vimos anteriormente, o ensino de História no Brasil não fugiu a esta tendência tradicional, e mesmo só tendo se configurado como uma disciplina autônoma em um momento no qual o ensino jesuítico não era mais predominante, nasceu vinculada ao pensamento positivista e ao modelo tradicional de escola que o positivismo ajudou a construir.

Se a partir da década de 1930 o movimento da Escola Nova buscou renovar e adaptar nosso modelo educacional aos novos tempos, não se pode afirmar com muita segurança que as inovações metodológicas – baseadas nos métodos ativos – que a Escola Nova defendia afetaram muito profundamente o Ensino de História. A bibliografia consultada sobre o assunto parece apontar para o fato de que, mesmo durante o período de maior influência da Escola Nova – dos anos 1930 até o momento do golpe militar em 1964 – a História continuou refletindo-se como um ensino decorativo, biográfico e patriótico, mantendo assim suas características tradicionais, de forma que, se a contribuição da Escola Nova surtiu seus efeitos sobre alguns aspectos da nossa educação, ela não foi forte o bastante para livrar a História de suas características iniciais.

No contexto do governo militar, a História foi reduzida e comprimida junto à Geografia dando origem aos Estudos Sociais, cuja formulação supostamente se amparava nos métodos ativos. Sabe-se, no entanto, que neste período talvez mais do que em qualquer outro a História só serviria se fosse para disseminar o patriotismo e levar à obediência, razão pela qual a História deixou de existir para dar lugar aos Estudos Sociais e juntamente com o ensino de Educação Moral e Cívica teve seu caráter de formação moral – com o qual surgiu – reformulado.

Aliado a este fato, o Tecnicismo ao qual o governo militar aderiu e ainda a elevação do currículo científico (baseado nas disciplinas exatas) sobre o currículo humanístico que os militares também promoveram, são sugestivos de que, pelo menos durante os vinte anos de militarismo no Brasil a História não pôde se livrar do seu caráter tradicional, mesmo que, de certa forma, a educação no Brasil já tivesse vivenciado algumas inovações como as que foram propiciadas pela Escola Nova.

O processo de redemocratização foi talvez o mais profícuo para o ensino de História, pois foi quando o caráter ideológico que vinha pautando sua trajetória como disciplina escolar foi então colocado em questão e o diálogo com outras correntes – a marxista e a Nova História francesa – foi estabelecido de forma a produzir efeitos.

Neste mesmo momento em que a História, sob a influência do marxismo e da Nova História, passava a incluir o sujeito comum em suas preocupações e a considerá-lo como um ser histórico, tanto quanto os grandes personagens que a história tradicional vinha privilegiando, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire fora retomada e buscava também transmitir esta idéia – a de que o cidadão comum tinha uma história a ser respeitada e compreendida. Ainda assim, a Pedagogia Libertadora esteve muito mais próxima da corrente marxista do que da Nova História francesa, uma vez que, assim como o marxismo pressupunha uma ação revolucionária, a Pedagogia Libertadora concebia a História - e a educação de uma forma geral – como um instrumento que deveria ser utilizado para a transformação social.

Na medida em que o processo de redemocratização foi consolidando suas bases e as marcas fortemente autoritárias do regime anterior foram sendo distendidas, a influência do pensamento marxista sobre o ensino de História foi sendo substituída pelos pressupostos da Nova Escola francesa que acabou por sagrar-se como modelo de inovação em termos do ensino de História. Deste modo, os ideais de transformação da sociedade (no sentido de torná-la mais justa e igualitária) propugnados tanto pela História marxista quanto pela Pedagogia Libertadora não foram alcançados.

Diante de tal constatação os teóricos da pedagogia histórico-crítica (ou crítica social dos conteúdos) se puseram a fazer um balanço sobre a história da educação brasileira e além de concluir pela ausência de um sistema de ensino propriamente dito (devido à falta de interesse público em uma organização que o tornasse nosso ensino realmente operante), prosseguiram defendendo os ideais da Pedagogia freireana – os ideais de que a educação deveria servir como instrumento de transformação da sociedade – mas com uma ressalva fundamental. Para eles, a pedagogia da Libertação havia esvaziado a escola dos conteúdos historicamente elaborados e acumulados, tornando assim inviável a equalização entre as classes.

Para os defensores da pedagogia histórico-crítica, a forma de superar a exclusão e a divisão entre escola para pobres e escola para ricos seria dando condições para que os pobres se apropriassem dos conhecimentos (conteúdos) historicamente elaborados e em domínio da elite e, assim, colocasse estes conhecimentos à sua disposição na luta pela transformação social. O domínio dos conteúdos clássicos, por si só, já significaria uma equalização, uma vez que colocaria fim ao antagonismo entre o que é ensinado nas escolas dos ricos e o que se aprende nas escolas dos pobres

A ênfase sobre o papel dos conteúdos clássicos que pautou a defesa da escola histórico-crítica adequou-se bem aos pressupostos da Nova História francesa, uma vez que esta somente mudou o foco de abordagem, tirando-o dos fatos políticos para concentrá-lo nos de ordem social. Ainda que a inversão do foco de abordagem instaurada pela Nova História francesa tenha inserido a perspectiva do cidadão comum enquanto um ser dotado de história e dela participante, os temas clássicos da História (como as guerras napoleônicas, as cruzadas, e etc..) continuaram a ser trabalhados. Buscava-se olhar a História por outros ângulos, olhá-la pela perspectiva dos que estavam por baixo (e não mais sob a dos líderes somente), procurava-se outros agentes, novos fatos e novos olhares, mas os temas consagrados pela História não foram abandonados.

A ampliação e o desenvolvimento da Nova História francesa acabou por levar à constituição de uma nova corrente: a Nova História Cultural, preocupada ao mesmo tempo com uma abordagem mais completa (sócio-cultural) e ainda assim mais específica (a micro-história, fundada na busca pelas representações específicas como por exemplo a mentalidade ou a cultura local de um povo ou de uma determinada época).

Como já foi dito, as inovações vivenciadas pelo ensino de História sob a influência da Nova História francesa e posteriormente pelo desenvolvimento da Nova História Cultural (atualmente predominante nos currículos) coadunou-se com a ênfase pelos conteúdos que norteou as preocupações dos expoentes da pedagogia histórico-crítica.

Por um outro lado, a abordagem desta nova corrente histórica (a Nova História Cultural), adequou-se igualmente bem à pedagogia construtivista que se difundiu no cenário brasileiro a partir da década de 1980 e acabou por fundamentar a LDB 9.394/96 e os PCNS.

Visto que, o construtivismo pressupõe a participação ativa do sujeito que aprende no processo de aprendizagem, tal aprendizagem precisa tocar (e partir) o centro de interesse do educando, a fim de estimular a atitude de construção do conhecimento por quem aprende. Deste modo, desde a Nova História francesa, mesmo sem desconsiderar a história marxista, as transformações que vêm permeando a História conferiram-lhe um caráter mais significativo, tornando-a (a História) mais elaborada e atraente.

A preocupação com o caráter significativo da educação já havia sido frisada e defendida por Paulo freire na pedagogia da libertação, bem como pelos teóricos da pedagogia histórico-crítica e até mesmo pela Escola Nova, mas ao que parece, só mais recentemente – com o construtivismo – a questão da aprendizagem com significado definiu-se como padrão a ser buscado em relação ao ensino de História.

Tal atitude – a de buscar proporcionar um ensino significativo de História – ainda que pareça fundar-se em uma preocupação estritamente humanista de respeito à dignidade humana, não foge aos interesses impostos pela ordem estabelecida. Como já foi visto no final do segundo capítulo, a ordem (neoliberal) que rege atualmente a política econômica mundial configura-se como uma lógica de mercado que, diante do ritmo acelerado das mudanças, reclama pela presença atuante de indivíduos dinâmicos e criativos que possam acompanhar o ritmo de tais mudanças, tornando-se assim produtivos e úteis para o sistema.

Neste contexto, a História teria um importante papel na formação das habilidades requeridas pelo sistema neoliberal (especialmente a criatividade e o dinamismo) e ao lado

dela (da História), a pedagogia construtivista se apresentaria como facilitadora deste projeto, uma vez que, ao incentivar o aluno a construir e a compreender o processo de sua própria aprendizagem, o desenvolvimento da inteligência e da criatividade estaria sendo estimulado.

É interessante frisar que, de acordo com a leitura feita por Bittencourt (2004) (conforme se apresentou no segundo capítulo), a idéia de criatividade está intimamente ligada à de senso-crítico, termo este que se tornou uma espécie de ícone nos discursos dos professores de História, segundo os quais a História deveria despertar nos alunos o senso-crítico a fim de que estes não fossem presas fáceis de nenhum sistema de dominação. Diante do quadro apresentado, o discurso referido até parece ter um sentido irônico.

De qualquer forma, o quadro que vem sendo descrito até o momento (neste capítulo) e que pretende fornecer uma visão comparativa entre a trajetória do ensino de História e a configuração dos modelos pedagógicos de escola na educação brasileira, pode ser ainda mais enriquecido com a introdução de outros dois elementos: a retomada da questão da abertura das organizações de que fala Almeida (2005), por um lado, e a formação dos professores de História, por outro.

Acrescentarei estes dois elementos (a abertura das organizações e a formação dos professores de História) apenas a título de fechamento da discussão ora iniciada. Em primeiro lugar, podemos inserir os movimentos educacionais brasileiros tais quais o escolanovista, o da pedagogia da libertação, o histórico-crítico e até mesmo o construtivismo dentro da perspectiva da abertura das instituições, que segundo Almeida (2005) impôs-se como uma *necessidade do nosso tempo*:

“A abertura das organizações, como pode ser constatado na vasta produção existente no campo da administração em geral e, especificamente, da administração escolar, é uma necessidade do nosso tempo, quando se percebe os limites do velho paradigma e a

emergência de novos esquemas de explicação e compreensão da realidade” (Almeida, 2005, pág.14).

Ainda que a escola tenha sofrido a influência dos movimentos que, de certa forma fizeram parte do processo de abertura das organizações – representado no caso brasileiro pelos modelos pedagógicos descritos, tais como a Escola Nova, a pedagogia da libertação, a pedagogia histórico-crítica e o construtivismo -, não se pode dizer que tais movimentos tenham instaurado uma inversão na lógica dominante. A escola brasileira, ainda que hoje menos fechada, passou por todos os movimentos pedagógicos de renovação sem perder seu caráter diretivo de adequação do indivíduo ao sistema estabelecido.

De igual maneira, as inovações em termos do ensino de História que a escola brasileira incorporou, foram postos à disposição de um ensino que continua visando formar indivíduos socialmente eficientes.

Uma rápida passagem pela problemática da formação dos professores de História parece reforçar o que já foi dito, além de acrescentar também algumas impressões e indagações. Sem a intenção de transmitir uma visão pessimista, gostaria de citar Fonseca (2004) a fim de fazer menção às proclamadas dificuldades em se compreender mais a fundo a história da formação dos professores de História:

“A história da formação dos professores de História e dos historiadores é praticamente desconhecida e é, sem dúvida, um elo a mais na cadeia que nos permitiria compreender mais claramente um amplo espectro de situações que, na sociedade brasileira, tem relação direta ou indireta com as experiências escolares, em particular com o estudo da História na escola”. (Fonseca, 2004, pág.104).

Deixado de lado o caráter pessimista da transcrição referenciada, tentarei pensar a questão da formação dos professores de História seguindo a lógica de que tal formação

vem se processando de acordo com as posições metodológicas dominantes de cada tempo. Sendo assim, durante o período em que predominou uma história positivista – até pelo menos o final da década de 1970 – deduz-se que a formação dos professores de História deu-se nos moldes positivistas (tradicionais), e assim por diante.

Aliado a esta lógica – de que a formação dos professores de História se deu atinada às proposições conceituais hegemônicas de cada tempo –, gostaria ainda de pensar a formação dos professores de História a partir da minha própria formação, bem como a partir de minha experiência enquanto professor de História na rede pública estadual, lembrando, porém, que o objetivo não é aprofundar-me neste tema, mas sim situá-lo dentro da discussão iniciada sobre o sentido do ensino de História no contexto da organização escolar brasileira que tem se caracterizado por servir à ordem estabelecida.

Durante minha graduação em História, a qual iniciou-se no último ano da década de 1990, fui apresentado a uma história fundamentalmente marcada pelos pressupostos da historiografia francesa, mais precisamente em sua vertente da Nova História. Mesmo que a Nova História francesa (predominante na concepção de ensino que orientou minha graduação) não se caracterizasse por uma postura de conclamação a ação política contra o capitalismo (tal qual fazia o marxismo), pude perceber no ambiente que circundava o curso de História, a existência de um clima anti-capitalista, de modo que não declaradamente alguma coisa parecia dizer: historiador tem que ser crítico, radical e anti-capitalista.

No próprio ambiente da graduação fiquei um tanto confuso com aquela idéia de anti-capitalismo que se impunha mais pela força do imaginário do que pela orientação que recebíamos dos professores. Não me recordo de ter ouvido, em momento algum, qualquer professor dizendo-nos que os historiadores deveriam ser anti-capitalistas, mas ainda assim, essa idéia parecia ressoar com grande força. Como já foi dito, minha formação seguiu o modelo da Nova Escola francesa, um modelo comprometido com uma abordagem social da História, o que talvez explique um pouco da pressão (que senti existir em minha graduação)

em torno de uma formação que abomine a exploração (representada no caso pelo capitalismo).

De igual maneira, quando ingressei na rede pública estadual paulista para lecionar História a alunos do ensino fundamental, percebi que também existia no imaginário da escola uma forte idéia que associava a figura do professor de História a um ser crítico e anticapitalista. Para além disso, percebi inclusive, que muitos professores de História eram vistos como elementos indesejados, principalmente por apresentarem-se no imaginário escolar como aqueles que contestam tudo simplesmente por contestar. Por várias vezes fui interpelado por novos colegas – professores – que, ao tentarem iniciar uma conversa diziam: “Eu sei que vocês professores de História não concordam com isso, mas...”, ou então, “Por que vocês professores de História não concordam com...”. Acho que a frase mais forte neste sentido foi uma que ouvi de uma diretora: “Já estou cansada destes professores de História, vivem me dando trabalho”.

Particularmente confesso que nunca estive muito à vontade com esta situação de ser classificado como contestador simplesmente por me apresentar como professor de História, mas como não tenho por finalidade primordial discutir esta questão, prosseguirei dizendo que só a citei para indicar a existência deste fato na realidade de algumas escolas e assim e confrontá-lo com os objetivos propostos para esta seção.

Hoje entendo que associar o professor de História a uma postura anti-capitalista é um reflexo da herança marxista sobre o pensamento histórico. Como já disse anteriormente, minha formação não se deu em termos marxistas, mas o pensamento marxista esteve fortemente presente na formação de muitos professores de História, especialmente no período que antecede o golpe militar e depois no período de redemocratização, perdendo em seguida grande parte de sua força em detrimento da consolidação da Nova História como modelo acadêmico a ser seguido no período pós-redemocratização.

O que gostaria de frisar com isso é que, dada esta herança do pensamento marxista sobre o ensino de História, (herança esta que se manteve de forma interessante, uma vez que permaneceu mesmo após à influencia marxista ter sido suplantada pela presença da Nova História no que toca o ensino de História no Brasil) estabeleceu-se no imaginário escolar e especificamente nas representações dos professores de História, a idéia de que a História deveria ser usada para desenvolver o senso crítico no aluno.

Contrastando este dado com a idéia – já apresentada – de Bittencourt (2004) segundo a qual a noção de *senso crítico* pode ser tida como sinônimo de *criatividade* e que a *criatividade*, por sua vez, é uma das metas que a lógica (neoliberal) de mercado impõe à educação como garantia de que a ordem estabelecida disponha de mão de obra qualificada para sua manutenção, chegamos então a uma significativa indagação: Ao incentivar o desenvolvimento do senso crítico no aluno, o professor de História estaria de fato livrando este aluno da manipulação ou estaria apenas ajudando a adequá-lo ao sistema estabelecido?

A idéia amplamente disseminada nas escolas de que os professores de História são contestadores por vocação, bem como a postura defendida por estes mesmos professores – os de História – no sentido de discursar a favor de um ensino de História que sirva para promover o desenvolvimento do *senso crítico* nos alunos, parece assim indicar que, pelo menos entre grande parte dos professores de História, não há uma visão muito clara sobre a possibilidade de existir uma aproximação entre o estímulo ao *senso crítico* e a formação de indivíduos adequados ao sistema.

Particularmente posso dizer que um dos dados que me causaram maior impressão foi justamente constatar que o estímulo ao senso crítico, elemento tão prezado nos discursos em torno do ensino de História atualmente, pode, na verdade estar mais a serviço da adequação do que da emancipação do aluno, ao contrário do que levado a acreditar ao longo de minha prática e formação.

Há ainda apenas mais uma questão a ser considerada antes de encerrar este capítulo e partir para a perspectiva da leitura que os alunos fazem a respeito da História (pelo menos os alunos entrevistados durante a pesquisa) e antes de tentar perceber qual é a influência de tudo isso que já foi discutido (incluindo os modelos de escola e concepções de História dominantes) sobre a construção desta significação. A questão é a da permanência ou a da não permanência de elementos tradicionais no atual ensino de História.

De acordo com a regulamentação oficial (PCNS) e com grande parte do que se obteve na pesquisa bibliográfica, o cenário parece indicar – atualmente – para o predomínio de um ensino de História baseado na concepção da Nova História Cultural. Ainda assim, por outro lado, Fonseca (2004) denuncia que a herança tradicional não fora totalmente suplantada:

“Enfim, as práticas escolares não são um retrato fiel dos planejamentos. A disciplina escolar História, não obstante os movimentos na direção de outras formas de abordagem deste campo do conhecimento, ainda mantém, nas práticas, os elementos mais remotos que a conformam como tal. Esse é, ao meu ver, um dos traços mais marcantes do ensino de História, sobretudo após o turbulento movimento de mudanças que o atingiu a partir da crise do Regime Militar. Os alicerces construídos desde o final do século XIX, sustentados numa concepção tradicional de História, foram fortes o suficiente para manter um edifício que, apesar das reformas e das propostas de alteração na sua concepção, não se abala tão fortemente” (Fonseca, 2004, pág. 68-69).

Diante da oposição entre História tradicional x Nova História Cultural, o que dizer então? Qual das duas concepções é de fato a predominante? Na eminência de tal questionamento só resta portanto a atitude de buscar a equalização para esta questão ouvindo o que os alunos tem a dizer sobre o sentido que eles atribuem ao ensino de História...

CAPÍTULO 4

O QUE OS ALUNOS PENSAM A RESPEITO DO ENSINO DE HISTÓRIA

A História corresponde a uma curiosidade comum do homem, talvez o único animal interessado com a sua realidade, desejoso de saber não só o que é e será, mas também o que foi.

(Francisco Iglesias)

Depois de todo o processo de reflexões que foram encaminhadas no sentido de construir uma estrutura contextual que possa servir como base para a compreensão do sentido que os alunos atribuem ao ensino de História, chego finalmente ao ponto principal deste trabalho, pois é momento no qual discutirei o processo e os resultados da pesquisa de campo (entrevista) com base nos quais buscarei apreender a significação que os alunos – consultados durante a pesquisa – atribuem ao ensino de História, visando assim alcançar os objetivos propostos por este estudo.

A princípio farei uma breve apresentação das especificidades que condicionaram a escolha do local onde foi realizada a pesquisa (E.E. Aristides de Castro) e complementarei com uma rápida caracterização do ambiente citado. A seguir, apresentarei também as peculiaridades que determinaram a definição da metodologia utilizada e a seleção do grupo de alunos com os quais trabalhei para a coleta de dados. Tendo, por fim, preparado o cenário de contextualização e explicitação da metodologia e do percurso seguido, iniciarei um esforço no sentido de atentar para as falas que os alunos proferiram durante a entrevista e tentar extrair destas falas o sentido que os alunos – entrevistados – atribuem ao ensino de História.

Para tanto, não focarei apenas o que os alunos disseram pura e simplesmente, antes, procurarei – sempre que encontrar algum possível nexos – confrontar as manifestações (em relação à História) expressas pelos alunos durante a entrevista com os conhecimentos a respeito da história do ensino de História (incluindo a questão da formação dos professores de História) e com a reflexão a respeito dos modelos de escola no Brasil que foram

discutidos nos capítulos anteriores. O objetivo desta abordagem (comparativa) é alcançar uma dimensão mais profunda na qual se possa compreender e aprender não somente o sentido que os alunos – entrevistados – atribuem ao ensino de História mas também se possa chegar a algumas pistas sobre como esta significação (a dos alunos em relação a História) foi construída.

4.1 O caminho para a coleta de dados.

Logo após as primeiras conversas com meu orientador, o professor Dr. Júlio Gomes Almeida, ficou claro que o objetivo ao qual me propunha neste trabalho não seria satisfatoriamente atingido se o mesmo se resumisse a uma pesquisa bibliográfica apenas. O enfoque bibliográfico, apesar de indispensável, mostrava-se um tanto quanto dependente de uma complementação que permitisse contemplar o caráter subjetivo inerente a idéia de compreender o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História. Sendo assim, foi colocado em pauta então, que o trabalho seria tipicamente bibliográfico mas que seria complementado por uma pesquisa de campo que serviria para coletar dados a respeito do universo mais subjetivo dos alunos.

Diante da proposta de realizar uma pesquisa de campo com os alunos, faltava portanto estabelecer que critérios seriam seguidos e os questionamentos se avolumavam: Que tipo de pesquisa realizar? Qual será o local mais adequado? Com quantos alunos trabalhar e em quais condições? (sala de aula com todos os alunos da classe ou outro ambiente com alunos selecionados?) Qual metodologia será a mais apropriada?

Cercado por tantas dúvidas e variáveis, precisei fazer algumas escolhas e apresentá-las ao meu orientador a fim de obter ajuda de alguém mais experiente e de colocar em questão se minhas escolhas eram condizentes com o tipo de pesquisa mais apropriado para o tema ao qual me propunha. A preocupação com o modo mais adequado de realizar a pesquisa foi algo que se tornou ainda mais inquietante após a leitura (recomendada pelo orientador neste ínterim) de Lüdke e André (1986), na qual as autoras, além de fornecerem preciosas orientações quanto à prática da Pesquisa em Educação (especificamente em relação à

pesquisa qualitativa), expressaram a idéia de que o tipo de pesquisa a ser realizada é determinado pelo tema e pelo problema específico com os quais se pretende trabalhar.

Sendo assim, como já foi dito, precisei escolher o local, o grupo de alunos e a metodologia com os quais trabalhar, e para tanto, recorri ao apoio do meu orientador. Dentre todas as escolhas, a que me pareceu ter sido a mais tranqüila foi a do local onde realizar a pesquisa. Desde que a necessidade de realizar uma pesquisa de campo se impôs, senti-me atraído pela idéia de poder voltar ao lugar onde se manifestou pela primeira vez o interesse em estudar o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História, a saber, a E.E. Aristides de Castro.

Como mencionei no início deste trabalho, meu objeto de pesquisa não surgiu espontaneamente com esta formatação (o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História), antes, teve que passar por todo um processo de constantes reflexões e reelaborações até que se delimitasse como tal. A princípio (conforme exposto anteriormente, na Introdução), minha intenção era trabalhar com a questão do “desinteresse” dos alunos pelas aulas de História. O interesse pelo tema surgiu no ano de 2005 durante o meu trabalho como professor de História na E.E. Aristides de Castro. Logo nos primeiros dias de aula, considerando que aquele era meu primeiro ano naquela escola e que os alunos não me conheciam, coloquei-me ainda mais fortemente ao propósito de executar o que considerava o procedimento básico para os primeiros dias de aula: apresentar-me a mim e a matéria que lecionaria no decorrer do ano letivo. À medida em que ia adentrando as aulas e me apresentava aos novos alunos como professor de História, fui sendo surpreendido por uma série de alunos que faziam questão de demonstrar um certo despreço pela disciplina que me competia trabalhar (História). Quando dizia que seria o professor de História, via nitidamente no semblante de alguns alunos uma expressão de desagrado enquanto ouvia outros dizendo em alto e bom som: “Vixe”, “Credo”, e outras expressões com o mesmo sentido.

Diante disso passei a me preocupar com a seguinte questão: Por que estes alunos não gostam de História? (ou pelo menos demonstram não gostar?). Foi então que surgiu meu

interesse em estudar o tema ora apresentado. Quando ingressei, no programa de mestrado em Educação da UNICID (Universidade Cidade de São Paulo), porém, pretendia, como já dito, lidar com esta questão pelo ângulo do desinteresse, pois achava que este era o problema a ser abordado. Através das reflexões que foram sendo encaminhadas durante as aulas do programa e principalmente por intermédio de conversas com meu orientador, fui me convencendo que focar o problema pela perspectiva do desinteresse seria uma atitude um tanto quanto tendenciosa e moralista, uma vez que partia do pressuposto de que os alunos eram sujeitos (moralmente) desinteressados.

Com base nesta constatação acabei por perceber que, na verdade, meu interesse repousava em conhecer o universo próprio desses alunos, quais eram suas representações, como eles viam a História e como essa visão fora construída. Foi assim que se delimitou a premissa de estudar o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História.

Apesar de ter se delimitado de forma mais adequada somente no ambiente da pós-graduação, foi na E.E. Aristides de Castro que o interesse pelo tema ganhou vida, e foi por isso que decidi escolher aquela escola (E.E. Aristides de Castro) como local onde realizar a pesquisa.

Aliado a este fato, o saudosismo foi um outro motivo bastante forte e determinante. Apesar do choque inicial proveniente das muitas manifestações (também iniciais) que alunos proferiram em desafeto pela História, o ano (2005) em que trabalhei na E.E. Aristides de Castro conservou-se em minha memória como um ano bastante produtivo e saudoso, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional. Guardo daquele ano letivo, a satisfação de ter feito e preservado bons amigos, como também a de ter estabelecido um relacionamento proveitoso e amigável com diversos alunos, o que colaborou em muito para que minhas expectativas em relação ao meu futuro na profissão fossem revistas²⁹. Posso dizer ainda que a boa recepção e o bom relacionamento com a direção da escola contribuíram ainda mais para que o ano de trabalho na E.E. Aristides de Castro ficasse

²⁹ Apresento mais detalhadamente esta questão no primeiro capítulo, onde discuto a questão dos modelos de formação de professores e insiro a história da minha formação dentro da perspectiva de como me tornei professor sem ter antes manifestado interesse em sê-lo e de como lidei com a questão da vontade de abandonar a profissão frente aos obstáculos que foram surgindo.

registrado como um momento em que gozei de significativa satisfação profissional e pessoal.

Diante do exposto, percebe-se que a escolha do ambiente para a efetivação da pesquisa se deu com base em fortes razões emotivas, o que pode parecer pouco nobre, por um lado, mas por outro, tem o mérito de apontar para o fato de que, além de não ter sido uma escolha ao esmo, realizou-se dentro do universo de significados do pesquisador (dentro de minha realidade), convergindo assim para a afirmação feita por Lüdke e André (1986), de que no campo da educação, os problemas de pesquisa surgem geralmente da própria prática do pesquisador. Acredito que a vantagem de se trabalhar com elementos próximos a própria realidade e depositários de certo apreço, seja a grande possibilidade de se alcançar bons resultados, devido, sobretudo, ao nível de empenho que se costuma dispensar a uma tarefa realizada com paixão e sentido.

A E.E. Aristides de Castro, instituição onde se realizou a pesquisa de campo, situa-se a Rua Leopoldo Couto de Magalhães Jr., no número 306, Itaim-Bibi, bairro nobre de São Paulo. Lembro-me que caminhar pelas ruas adjacentes à escola durante o horário de almoço e/ou os de longos intervalos de aulas³⁰, era uma atividade bastante prazerosa. As ruas bem cuidadas e as calçadas repletas de pessoas bem vestidas e elegantes, os carros luxuosos, as lojas requintadas em construções imponentes, tudo aquilo, nas palavras de um colega professor que compartilhava comigo do mesmo hábito de caminhar por aquelas ruas “fazia a gente se sentir bem, leve e solto”. A se julgar pela localização da E.E. Aristides de Castro, tem-se a impressão de que os alunos daquela escola pertencem todos à elite e que a escola siga um ritmo semelhante ao de escolas particulares, com rígido plano de ensino a ser seguido e cumprido dentro de um prazo determinado. Esta foi, pelo menos, a impressão que tive ao caminhar pela primeira vez em direção àquela escola, quando no ano de 2005 dirigi-me até lá para efetivar meu ingresso como professor de História.

³⁰ Chamadas popularmente no cotidiano escolar de “janelas”, que são aqueles momentos em que o professor aguarda passar uma, duas, três ou por vezes até mais aulas para entrar novamente em sala, devido geralmente as dificuldades que se encontram em ajustar o horário dos professores.

Aos poucos, porém, fui percebendo que a realidade não era bem aquela. Tínhamos sim um bom número de alunos cuja condição financeira parecia ser bastante satisfatória, mas tínhamos também um grupo de alunos que vinham de bairros mais pobres porque o pai ou a mãe queria que eles estudassem ali porque consideravam aquela uma “boa escola”.

Lembro-me por exemplo de um aluno cuja fama era de indisciplinado e que costumava sempre ser encaminhado à sala da diretora. A mãe daquele aluno era chamada à escola com grande frequência e em uma destas ocasiões expressou seu pesar, dizendo que não entendia porque o filho fazia “tudo aquilo” se ela se esforçava tanto por ele e trazia o aluno do seu tão distante bairro (o aluno enfrentava quase duas horas de viagem até a escola) só para estudar naquela escola que ela considerava “boa”, e para “livrá-lo das más companhias” que existiam nas escolas do bairro onde ela morava. Diante das queixas da mãe, o aluno afirmou que “bagunçava” porque queria estudar na escola do bairro dele e a mãe o obrigava a ir para aquela escola (A E.E. Aristides de Castro).

A realidade da mãe do aluno citado, era a mesma da de outras mães que tive a oportunidade de conhecer; vinham de bairros pobres para prestar serviços domésticos naquela região e traziam os filhos para estudar perto do seu trabalho. Quando acabavam as aulas, os alunos pegavam o ônibus e viajavam, sozinhos, de volta para seu lar. De acordo com o que muitas mães afirmaram, quando chegavam do trabalho, tarde da noite, os filhos já estavam dormindo e o contato com eles era muito pouco.

Certamente que aquelas mães julgavam que, por se localizar em bairro nobre, a E.E. Aristides de Castro poderia dar aos seus filhos uma educação de melhor qualidade ao mesmo tempo em que os livraria da ação de más companhias.

De fato, o ambiente da escola era um ambiente bastante tranquilo, no qual predominava considerável silêncio e as aulas fluíam com uma colaboração notável por parte dos alunos. Não pretendo sugerir que o clima agradável da escola era reflexo da existência de uma boa parcela de alunos com boas condições de vida, até mesmo porque não é o objetivo deste

trabalho estudar a realidade daquela escola (a E.E. Aristides de Castro), antes, espero apenas fornecer uma breve caracterização do ambiente no qual a pesquisa foi realizada.

Em relação ao ensino, pelo menos durante o período em que lecionei naquela escola, parecia predominar a concepção tradicional de escola, principalmente no sentido de que a permanência dos alunos dentro da sala de aula era bastante enfatizada e a preocupação com a aquisição e a reprodução (por escrito, nas provas) de conteúdos era constante e vista como sinal de aprendizagem.

Ainda assim, não tendo a considerar que as práticas ali desenvolvidas tenham se caracterizado como puramente tradicionais, uma vez que atividades mais próximas de uma concepção construtivista (como a apresentação de seminários e projetos administrados pelos alunos) foram realizadas e posicionamentos próximos da corrente da crítica social dos conteúdos (como o discurso de que a aquisição de conteúdos é requisito para progresso social) foram ali muitas vezes assumidos. Minha intuição inclusive é a de que, diante das sucessivas influências históricas da Escola Nova, da Pedagogia Libertadora, do Construtivismo e das outras correntes pedagógicas, não existe – pelo menos no ambiente das escolas públicas – uma escola filiada puramente a uma determinada corrente pedagógica, o que há são concepções pessoais híbridas (verdades educacionais e modos de ver a prática educativa individuais assumidas por cada professor) que se misturam no momento em que dá-se início as aulas, tornando-se assim, cada vez menos puras, ainda que conservem uma base tradicional muito forte.

Voltando, porém, à questão a qual me propus inicialmente – a de apresentar o contexto em que se deu a realização da pesquisa de campo – creio que a exposição dos fatores determinantes na escolha do local de realização da pesquisa e a caracterização deste local (a E.E. Aristides de Castro) já foram suficientemente referidos. Falta-me, portanto, mencionar como se deu a seleção do grupo de alunos com os quais trabalhei, bem como explicitar qual foi o tipo de pesquisa realizada e qual metodologia foi seguida.

A definição do número/série dos alunos com os quais trabalhar foi uma tarefa que demandou um esforço de racionalização significativo. A princípio pensei em escolher uma classe X e desenvolver o trabalho (de coleta de dados) com todos os alunos de tal classe. Se trilhasse esse caminho pretendia concentrar a coleta de dados unicamente naquela classe. À medida que fui amadurecendo essa idéia, todavia, passei a ser progressivamente tocado por uma sensação de ausência que me levou a crer que trabalhar apenas com uma classe não seria algo tão satisfatório quanto incluir alunos de outras classes também. Por trás dessa opção estava a perspectiva de que o encontro entre alunos de diferentes classes (para a ocasião da coleta de dados) poderia criar um ambiente no qual o confronto de visões e perspectivas fosse mais amplo e proveitoso.

Abandonei, portanto, a idéia de trabalhar com uma única classe, mas outras questões ainda exigiam respostas: Com base em quais critérios os alunos deveriam ser escolhidos? Qual seria a idade/série mais apropriada para os propósitos do trabalho? Com quantos alunos trabalhar?

Depois de refletir bastante sobre o problema e de buscar auxílio do meu orientador (que muito humanamente procurou sempre me incentivar a primeiramente fazer as escolhas para depois expressar seu parecer e discutir a questão que lhe estava sendo posta) fiquei convencido de que deveria trabalhar com alunos da oitava série do Ensino Fundamental II (4º ano do ciclo II). A escolha foi feita com base em duas preocupações básicas. A primeira era a intenção de poder rever e ouvir alunos que haviam tido aula comigo no ano letivo de 2005³¹. A segunda preocupação determinante foi com a subjetividade do problema a ser pesquisado, o que exigia o envolvimento (na pesquisa) de alunos com um grau de maturidade suficiente para expressar seus sentimentos e impressões sobre a História com propriedade, segurança e autonomia³². Diante destas duas preocupações, acabei por

³¹ Considerando que a pesquisa foi desenvolvida no final do ano letivo de 2007, dois anos após minha passagem por aquela escola (A.E.E. Aristides de Castro), só poderia reencontrar alunos para os quais havia dado aula se trabalhasse com sétimas ou oitavas séries, já que a escola não oferecia (como ainda não oferece) o Ensino Médio e sendo assim, os alunos que em 2005 (ano em que lecionei naquela escola) estavam cursando as sétimas e oitavas séries já haviam saído do Aristides de Castro.

³² Sem deixar de mencionar o conhecimento de causa. Dentro desta perspectiva, tem-se o entendimento de que quanto mais séries o aluno avança, mais elementos para expressar sua visão sobre determinada disciplina ele vai acumulando.

considerar mais viável trabalhar com alunos da oitava série³³. Uma vez tomada essa decisão, só faltava agora escolher o número de alunos com os quais trabalhar, bem como o tipo e a metodologia de pesquisa.

O número de alunos foi escolhido com respectiva facilidade, mas não sem racionalização e critério. Estava convencido de que lidar com um número muito grande de alunos, se podia apresentar proveitos pela presença de múltiplas subjetividades, podia por outro lado, culminar em menos espaço (oportunidade) para a manifestação e a subsequente apreensão da significação de cada aluno, uma vez que o tempo e a liberdade oferecida para cada aluno teria que ser proporcionalmente fragmentado.

Tendo optado, portanto, por trabalhar com um número não muito grande de alunos – a fim de evitar uma fragmentação excessiva do espaço necessário para cada aluno se manifestar – faltava definir quantos alunos especificamente eleger. Essa decisão, todavia, foi facilitada quando, dispondo de todas as escolhas já mencionadas, me dirigi até a escola onde pretendia realizar a pesquisa (E.E. Aristides de Castro) a fim de tratar a questão da autorização formal (por escrito) para a realização do trabalho – de coleta de dados naquela unidade escolar –, bem como para informar a direção e a coordenação da escola sobre as preferências já definidas (como o trabalho com as oitavas séries e a opção por um número não muito grande de alunos) e também para coletar informações que pudessem ajudar no processo de escolhas e definições preparativas (para a aplicação da pesquisa) a que vinha me dedicando.

Após ter sido – novamente – muito bem recepcionado, e ter então recebido a confirmação (formal, por escrito) da liberação para a realização da pesquisa, manifestei meu interesse em trabalhar com as oitavas séries e fui informado de que no corrente ano letivo (2007) havia apenas três classes daquela seriação (oitava série). Deixei fechado que

³³ Cabe ressaltar que não escolhi alunos da oitava série por considerar os alunos de outras séries incapazes de fazer o mesmo que os da oitava, mas sim porque observei a questão pelo ângulo de que os alunos de oitava série tiveram mais tempo (em contato com a História, bem como com as outras disciplinas) para fazer e refazer sua atribuição de sentido em relação a disciplina História do que os alunos das séries anteriores do Ensino Fundamental II, em cujo ciclo concentrou-se minha pesquisa.

acertaria os últimos detalhes preparativos e entraria em contato mais tarde para comunicar os elementos de que precisaria dispor para a pesquisa (sobretudo o agendamento de um horário, data e espaço físico dentro da escola para realizar o encontro com os alunos, além dos critérios para a seleção).

A informação de que a E.E Aristides de Castro possuía no total três classes de oitava série levou-me a crer que a expectativa de mesclar alunos de salas diversas seria ali uma alternativa bastante viável, já que o número de classes me permitiria trabalhar facilmente com alunos de todas as oitavas series da escola, respeitando a prerrogativa fixada de não separar uma quantidade muito elevada de alunos. Ainda assim, porém, faltava definir exatamente quantos alunos escolher e qual seria o critério para a seleção. Depois de pensar um pouco sobre a situação e discuti-la com o meu orientador, achamos razoável que, a fim de garantir o espaço necessário para a manifestação da subjetividade de cada aluno, seria razoável trabalhar com quatro alunos de cada oitava série, totalizando assim doze alunos.

Para a escolha dos alunos, sugeri ao meu orientador o critério do voluntariado (escolher quatro alunos de cada classe que se candidatassem como voluntários para participar), e, tendo recebido seu aval, fechei a questão, observando, porém, a sugestão de que precisaria ficar atento para a aplicação deste critério – o voluntariado – no sentido de que se percebesse qualquer manifestação que pudesse inviabilizar o processo de escolha dos alunos (como o excesso ou a falta de voluntários, por exemplo), deveria recorrer à outra estratégia (como primeira alternativa poderia utilizar o sorteio e se ainda assim houvesse qualquer objeção significativa deveria colocar o critério em avaliação novamente).

Depois de ter percorrido todo esse caminho, o próximo passo seria determinar o tipo de pesquisa mais viável e a metodologia mais apropriada para coletar os dados junto aos alunos. Esta foi uma decisão em que a contribuição do orientador foi novamente de grande valia, já que, precisava decidir-me entre a aplicação de um questionário ou a realização de uma entrevista. O impasse, porém, foi facilmente resolvido quando meu orientador chamou a atenção para o fato de que o questionário, apesar de ser um instrumento largamente utilizado para a coleta de dados, possui um alcance muito mais superficial do que a

entrevista, e sendo assim, não restava dúvida de que a entrevista seria o recurso mais apropriado para a apreensão de uma realidade tão subjetiva quanto a que me propunha (a de buscar compreender o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História).

Uma vez que a entrevista fora eleita como a opção mais viável diante da especificidade do problema de pesquisa proposto (que contemplava uma realidade notadamente subjetiva), a definição da metodologia a ser seguida delineou-se naturalmente. A consulta ao trabalho de Lüdke e André (1986) indicou que, em relação à entrevista, havia três caminhos a se seguir, os quais se encontravam diretamente relacionados aos três tipos de entrevista que se costuma utilizar nos trabalhos de Pesquisa em Educação. O primeiro tipo é a entrevista não-estruturada ou não-padronizada, seguida pela padronizada ou estruturada e ainda pela semi-estruturada.

A entrevista não-estruturada ou não-padronizada é aquela em que:

“[...]não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. (Lüdke e André, 1986, pág 34,35).

Entende-se, portanto, que a pesquisa não-estruturada pressupõe uma total liberdade de percurso e visa basicamente captar as informações que o pesquisado possui sobre um determinado tema. Neste sentido, a entrevista não-estruturada apresenta-se como o extremo oposto da entrevista estruturada ou padronizada, já que esta se define como um tipo de entrevista na qual o entrevistador tem que obedecer a um roteiro rígido e uniforme, a fim de levantar dados que possam ser comparados, geralmente de forma estatística. É portanto uma entrevista pouco ou nada flexível, uma vez que segue um roteiro pré-determinado.

Entre os dois tipos de entrevista mencionados (a não-estruturada e a estruturada) encontra-se uma terceira via, que é a entrevista semi-estruturada. De acordo com Lüdke e

André (1986), a entrevista semi-estruturada prevê a elaboração de um roteiro – assim como a estruturada – mas não pressupõe uma obediência rígida ao roteiro estabelecido, antes concede a liberdade para que ajustes e adequações sejam feitos de acordo com o desenrolar da situação de pesquisa.

“[...]a entrevista semi-estruturada que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações. (Lüdke e André, 1986, pág. 34).

A simples caracterização das abordagens estruturada e não-estruturada já pareciam apontar para o fato de que não seriam elas as mais apropriadas aos objetivos deste trabalho. A entrevista semi-estruturada, por outro lado, revelou-se consideravelmente satisfatória aos objetivos propostos, já que, fazendo uso dela, poderia ao mesmo tempo elaborar um roteiro que orientasse a conversa – com os alunos – na direção do objeto específico desejado (o sentido que os alunos atribuem ao Ensino de História) e ainda assim, ter a liberdade de fazer os ajustes e as intervenções que sentisse necessárias ao desenvolvimento do trabalho. A entrevista semi-estruturada permitiria, portanto, orientar o trabalho na direção desejada sem que a apreensão das manifestações mais subjetivas dos alunos – em relação à História – fosse indisponibilizada por padrões rígidos e não ajustáveis.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”. (Lüdke e André, 1986, pág. 34).

Agora que todas as escolhas já haviam sido feitas, só faltava examinar mais a fundo as especificidades da entrevista semi-estruturada e, com base nela, elaborar o roteiro para a execução da pesquisa.

“Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma seqüência lógica

entre os assuntos, dos mais simples para os mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas as questões seguintes". (Lüdke e André, 1986, pág. 36).

Seguindo as recomendações feitas por Lüdke e André (1986), (de que se deve buscar a elaboração de um roteiro cuja aplicação cubra os principais tópicos de interesse da pesquisa), busquei, juntamente com meu orientador formular um roteiro que atendesse as nossas expectativas. Minha maior preocupação era de chegar a um modelo cuja execução não sujeitasse os alunos a um processo de entrevista muito complexo e exaustivo. Queria também preparar o ambiente de forma que eles se sentissem à vontade para falar e expressar seus sentimentos e visão em relação à História. A contribuição do meu orientador foi novamente fundamental para a realização de mais este passo, já que chegamos a definição de um roteiro claro e objetivo que previa a aplicação (básica) das seguintes questões:

1- O que é História para você?

2 - Você gosta de estudar História?

3 - O que você aprende em História?

4 - Para que estudar História?

5 - Você já teve um bom professor de História? Como ele ensinava?

6 - O que é um bom professor?

Por ser simples e direto, o roteiro pareceu-me ideal por evitar a complexidade e a exaustão das quais queria fugir. Além disso, o roteiro pareceu-me também bastante satisfatório por incentivar a manifestação dos alunos em relação ao que eles pensam sobre a História (como por exemplo, na pergunta ”o que é História para Você?”), bem como por tocar em questões que poderiam elucidar a forma pela qual o sentido que os alunos atribuem à História foi construído (como, por exemplo, nas questões “Você gosta de estudar História?” e “O que é um bom professor?”).

Seguindo as premissas da entrevista semi-estruturada, no entanto, a recomendação – do meu orientador – era ficar atento para qualquer manifestação que eventualmente surgisse a fim de que se necessário, as devidas intervenções (como reformular as perguntas ou aprofundar alguma questão colocada durante a discussão) fossem feitas.

Para garantir a concentração nas falas dos alunos, bem como um registro mais completo das mesmas, a opção pela gravação sobrepôs-se à alternativa de fazer anotações durante a entrevista, ainda que, como observaram Lüdke e André (1986), a transcrição consiste em uma tarefa bastante dispendiosa. Percebi, todavia que era dispendiosa, porém necessária...O passo seguinte foi o de, finalmente retornar a escola (E.E. Aristides de Castro) para agendar uma data para a realização da entrevista. Conversando com a coordenadora que gentilmente se propôs a assessorar nos preparativos, fui informado de que aquela mesma semana seria a mais viável para a realização da entrevista, já que se deixasse para as semanas subseqüentes poderia correr o risco de não ter diversos alunos à disposição. A razão apresentada era bem simples: Aquela era já a última semana de Novembro e, além disso, seria também uma semana de avaliação (provas), ou melhor, a semana das avaliações finais. Diante disso, muitos alunos estavam afirmando que não iriam mais para a escola a partir da semana subseqüente³⁴.

³⁴ Cabe destacar que esta espécie de férias antecipadas por conta própria dos alunos é uma realidade que observo com grande frequência em minha experiência como professor. Os alunos costumam argumentar que não faz sentido irem mais para a escola se as últimas avaliações já foram feitas. A questão das provas finais acontecerem quase sempre na última semana de Novembro ou na primeira de Dezembro decorre do fato de que, apesar do calendário escolar geralmente prever aulas até o fim de Dezembro, os professores são solicitados a apresentar suas notas bem antes do fim do calendário, a fim de que se tenha tempo hábil para realizar o conselho de classe e atender os eventuais recursos que possam ser apresentados. Somada a questão das últimas avaliações acontecerem bem antes do término do calendário letivo, está a eminência do mês de

À primeira vista esta informação parecia indicar que a tarefa de separar um grupo de alunos para participarem da pesquisa seria dificultada – devido as provas -, mas felizmente na pratica não foi isso o que aconteceu. Com muita amistosidade, a coordenadora pedagógica da escola explicou que as provas estavam sendo realizadas em duas etapas (a primeira das 08h:00 as 09h:30 e a segunda das 10h:00 as 11h:30) e que muitos alunos iam terminando suas provas com razoável antecedência e ficavam depois ociosos na escola até o horário da segunda etapa de provas ou até o horário de saída (as 12h:00). Diante disso sugeriu que poderíamos trabalhar com os alunos que iam terminando suas provas e ficavam ociosos, bastava apenas escolher se preferiria utilizar o espaço intermediário entre os dois períodos de prova ou o espaço final, após o segundo período. Considerei a proposta como sendo uma boa alternativa, mas ao mesmo tempo percebi que poderia trazer alguns problemas, especialmente relacionados ao fator tempo. Se escolhesse trabalhar com os alunos que terminassem a primeira etapa de prova, poderia, além de tirar o tempo de descanso dos alunos, atrapalhar também sua concentração para a segunda etapa e ainda provocar seu atraso. Se, por outro lado escolhesse o período final (segunda etapa), deveria ficar atento principalmente para não desrespeitar o horário de saída dos alunos.

Ainda assim, todavia, a opção pelo término do segundo período de provas me pareceu mais adequado, uma vez que o horário de término da entrevista poderia ultrapassar em alguns minutos o horário de saída oficial da escola (se de comum acordo) sem prejudicar nenhuma atividade escolar posterior, bem como porque poderia haver uma dinâmica maleável segundo a qual, os alunos fossem saindo de acordo com suas necessidades (caso a entrevista se prolongasse). A intenção, no entanto, era a de conseguir realizar a entrevista ultrapassando o mínimo possível o horário de saída da escola (12h:00).

Dezembro. Para grande parte dos alunos com os quais já conversei a este respeito – destacando-se aqui os do Ensino Médio – o mês de Dezembro é entendido como um mês de férias por excelência. É entendido como um mês que deveria ser inteiramente de férias, independentemente do calendário escolar prever aulas até semana que antecede o feriado de Natal ou não. Este é, todavia um assunto que talvez mereça uma análise mais aprofundada, já que pode revelar aspectos significativos da relação entre a estrutura e funcionamento do ensino e as representações do imaginário escolar.

Um outro problema a ser superado era o do agrupamento dos alunos. Expliquei a coordenadora que pretendia trabalhar com o grupo de doze alunos (quatro de cada oitava série) todos reunidos, a fim de que existisse uma interação e um confronto de idéias entre eles. Se, todavia, eu os fosse entrevistando a medida em que eles fossem terminando a prova, não conseguiria atender a esta perspectiva. Diante disso propus que me apresentaria ao local da entrevista (local que a escola me ofereceria para realizar o trabalho) as 11h:00 e que se tivesse o número desejado de alunos começaria exatamente as 11h:00, mas que se isso não acontecesse esperaria até poder ter o grupo reunido. Como não houve nenhuma objeção isso ficou definido.

A outra questão que coloquei à coordenadora era a de que gostaria de manter o propósito original do projeto que era o de selecionar os alunos pelo critério do voluntariado. Sendo assim, não bastava que fossem doze alunos cujas provas tivessem sido terminadas com antecedência e que pudessem depois disso ser agrupados, mas precisaria também que esses alunos fossem de classes diferentes (do nível oitava série) e sobretudo que fossem voluntários.³⁵ Diante do exposto tive a assertiva de que a coordenadora faria – gentilmente – o possível para garantir essas condições. Ela prontificou-se ainda a ir de classe em classe e comunicar aos alunos a respeito do projeto, a fim de que os voluntários viessem preparados. Fechamos então a sexta-feira, dia 23/11/2007, às 10h:30.

No dia da entrevista, cheguei por volta das 10h:30, como combinado e procurei pela coordenadora, a qual prontamente me acompanhou até a sala dos professores a fim de me recepcionar e de conversarmos sobre os preparativos. De acordo com ela, tudo estava preparado, os alunos estavam informados e eu poderia utilizar a sua sala (da coordenação) para me reunir com os alunos. Durante nossa conversa, muito me gratifiquei ao saber que muitos alunos – que haviam tido aula comigo no ano letivo de 2005 e que ainda estudavam naquela escola, conforme já mencionado – demonstraram ter ficado contentes em saber de

³⁵ Simplesmente achei viável que ela deixasse claro aos alunos que o critério principal era o voluntariado e não o fator terminar a prova primeiro que os outros, a fim de não parecer que era uma imposição por estarem ociosos e nem tampouco um prêmio por ter sido os primeiros.

minha presença. Pude perceber na fala da coordenadora que o sentimento manifesto por alguns alunos em relação a minha pessoa³⁶ foi algo que lhe trouxe grande contentamento.

Após alguns instantes ali, na sala dos professores, ambiente que proporcionou rever antigos colegas de trabalho e que me trouxe a memória os muitos amigos que pude cultivar durante minha passagem por aquela escola (sem esquecer de mencionar a presença de uma ligeira ansiedade que me acometeu enquanto aguardava pelo momento de iniciar a conversa com os alunos), a hora de me dirigir a sala de entrevista finalmente chegou.

Às 11h:00 me dirigi à sala da coordenação e aos poucos os alunos começaram a chegar. Felizmente houve uma atmosfera de muita amistosidade e satisfação pelo reencontro. Grande parte dos alunos que foram chegando já eram meus conhecidos, uma vez que, conforme já mencionado, haviam tido aula comigo no ano letivo de 2005. Alguns outros, todavia, eram rostos novos para mim, mas no decorrer da entrevista se transformaram em figuras igualmente marcantes. Além daqueles que entraram para participar do grupo a ser entrevistado, tive a satisfação de receber a visita de alunos que passaram apenas para me cumprimentar e argumentar que gostariam de ficar, mas não poderiam devido a compromissos que tinham.³⁷ Diante disso lamentei, mas demonstrei compreender perfeitamente a situação, além de ter ficado muito grato pela visita.

Sendo assim, aproximadamente as 11h:20, demos início ao trabalho. Abri a entrevista explicitando aos alunos quais eram os objetivos da pesquisa e informei que lhes faria algumas perguntas, diante das quais esperava que eles se expressassem com liberdade.

³⁶ A referência ao sentimento de satisfação expresso por alguns alunos que haviam tido aula comigo no ano letivo de 2005, quando souberam de minha visita não é uma manifestação de ato-promoção, mas sim uma tentativa de descrever as observações mais significativas obtidas durante a pesquisa, a fim de poder utilizá-las como dados úteis ao cumprimento dos objetivos propostos. Se, por outro lado, qualquer manifestação contrária tivesse sido percebida, seria de meu interesse também apresentá-la, já que igualmente poderia ser útil ao propósito do trabalho.

³⁷ Em dias normais os alunos saíam as 12:20, mas por ocasião da semana de provas eles estavam saindo mais cedo, as 11h:30. Apesar da reunião de entrevista ter se iniciado aproximadamente as 11h:20, (cerca de dez minutos antes da hora de dispensa dos alunos) – conforme será apresentado mais adiante no texto principal – os alunos que ficaram, felizmente consentiram em participar da entrevista mesmo após o horário em que foram dispensados. Alguns, todavia, conforme será também mencionado, precisaram se retirar antes do término da entrevista e puderam fazê-lo sem nenhuma objeção.

Minha preocupação neste momento inicial era o de criar uma esfera de confiança na qual os alunos se sentissem à vontade para falar.

“Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança, para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente”. (Lüdke e André, 1986, pág. 34).

Informei aos alunos então, que gostaria de poder contar com uma espécie de conversa entre amigos e que eles deveriam responder as perguntas como se estivessem em uma conversa habitual (situação que pressupõe uma interação entre as partes). Minha preocupação era a de fugir de um ambiente no qual os alunos respondessem como que mecanicamente as perguntas sem uma discussão (confronto de idéias e posições) entre eles.

“De início é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influencia recíproca entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke e André, 1986, pág. 34).

O conteúdo da entrevista, bem como sua interpretação e as inferências a respeito do sentido que os alunos atribuem ao ensino de História, provenientes da análise dos resultados da pesquisa, serão apresentados a seguir, observando-se mais ou menos a ordem em que as perguntas e as respostas foram se processando. Antes, porém, de passar a esta seção – de descrição do conteúdo da entrevista em si –, gostaria de fazer algumas observações gerais sobre o andamento da entrevista, a fim de completar o cenário de contextualização ora iniciado.

Em primeiro lugar, posso dizer que fiquei muito satisfeito com o desenrolar da entrevista, principalmente porque os alunos participaram com muita espontaneidade. Como

já mencionei, receei-me de que a aplicação das perguntas (elaboradas para o roteiro) seguisse um clima de questionário e que cada um respondesse seccionadamente, sem interação. Felizmente ocorreu o contrário, e ainda que o momento de cada um falar tenha sido muito satisfatoriamente respeitado, existiram diversos momentos em que os alunos espontaneamente questionaram uns aos outros, afirmaram e reafirmaram, argumentaram e reconsideraram seus argumentos, criando assim uma esfera de muita interação, superando inclusive às minhas expectativas.

Além da participação pela palavra e posicionamento, a espontaneidade dos alunos demonstrou-se também pela gentileza de continuar na sala mesmo após o horário em que poderiam ter ido embora (às 11h:30) e mesmo após o horário em que estavam habituados a sair em dias normais de aula³⁸ (12h:20). Foi bastante significativo perceber que os alunos pareciam demonstrar uma enorme vontade de serem ouvidos. Esta foi, ao meu ver, uma das mais fortes razões que os levou a ficar na entrevista mesmo sabendo que poderiam ir embora. Dos doze alunos iniciais, apenas três saíram antes de acabar a entrevista, mas mesmo assim pude perceber (através do olhar que me lançaram ao sair) que somente deixaram a sala porque tinham razões fortes para isso. Tudo isso me contentou bastante e me fez perceber que os objetivos de selecionar alunos voluntários espontâneos fora suficientemente alcançado.

4.2 Partindo para a Entrevista

Depois de ter conversado um pouco com os alunos sobre os objetivos da pesquisa e de ter buscado deixá-los bem à vontade para se expressar, lancei-lhes então a primeira pergunta: “O que é História para você?”. Ao colocar em discussão esta primeira pergunta, a expectativa não era apenas a de buscar ouvir – friamente – o que os alunos entendiam por História ou como a definiam. A preocupação em conhecer este aspecto da questão (como os alunos definiam a História) também existia, mas ao lado dela outros elementos fundamentais se colocavam.

³⁸ Cabe lembrar que a entrevista durou cerca de uma hora e dezesseis minutos, iniciando-se às 11h:20 e prosseguindo até aproximadamente 12h:36.

Em primeiro lugar buscava-se “quebrar o gelo” inicial e inaugurar a participação dos alunos na entrevista, seguindo-se assim a recomendação feita por Lüdke e André (1986), de que a entrevista semi-estruturada deve se pautar por um roteiro que siga uma seqüência lógica, indo do mais simples para o mais complexo, respeitando o sentido do seu encadeamento (Lüdke e André, 1986, pág. 36). A primeira pergunta representou, portanto, o início do desenvolvimento e aplicação de uma ordem lógica de perguntas cujo objetivo (no conjunto) era o de fazer emergir o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História.

Sendo assim, um dos objetivos principais era o de que os alunos fossem colocados em um estado de reflexão (os alunos precisariam mobilizar seu estado reflexivo para pensar em uma resposta condizente com a pergunta) que os preparasse para discutir as demais perguntas e proporcionasse um “mergulho” no tema proposto. Além disso, a pergunta “O que é História para você” poderia também fazer emergir traços – mais profundos e subjetivos – do sentido que os alunos atribuem ao ensino de História, uma vez que ao tentar respondê-la os alunos poderiam naturalmente deixar transparecer seus sentimentos em relação à História (de agrado ou desagrado), o que poderia ser interpretado como um primeiro aspecto da significação que eles atribuem ao ensino da disciplina em questão.

Considerando as questões que foram aplicadas – em seu conjunto – , pode-se dizer que elas foram elaboradas com base no pressuposto de que a compreensão do sentido que os alunos atribuem ao ensino de História é uma realidade ligada a uma série de fatores, entre os quais as relações que se dão em sala de aula (alunos x professores de História x aulas de História³⁹) ocupam, naturalmente, posição de maior peso, ainda que questões externas (tal

³⁹ Há aqui a interpretação de que no interior da sala de aula existe, como apontou Bernard Charlot, (CHARLOT, 2000) o estabelecimento de uma relação com o saber. Confrontando a leitura de Charlot (2000) com a de (SILVA, Carla Christiani, 2005), passei a considerar a existência de uma relação que envolve três elementos básicos: os alunos, os professores e o saber que está sendo trabalhado (o saber Histórico, o Geográfico, etc..). A relação dos alunos com os professores – que não deixa de ser permeada pelo saber a ser ensinado por parte do professor em questão – se dá mais propriamente com base nas relações interpessoais, considerando-se aí, principalmente as relações de poder que se desenrolam, conforme o trabalho de Silva (2005) aponta. Por outro lado, a relação dos alunos com o saber que se está trabalhando depende também de como este saber lhes é apresentado. Em outras palavras, creio que, se um determinado professor estabelecer uma relação de carinho e respeito pelos alunos – e receber o mesmo em troca – mas não apresentar o saber que lhe é designado trabalhar com os alunos de forma minimamente atraente, os alunos podem passar a ter uma boa relação com o professor mas não com a sua matéria. Se, por outro lado, um determinado professor

como as mudanças provocadas pelos rápidos avanços tecnológicos e a influência da atual política econômica sobre a educação) mereçam também ser consideradas. Sendo assim, as questões elaboradas e aplicadas, embora simples e diretas (o que, ao meu ver, foi um fator extremamente positivo) buscaram adentrar o universo dos alunos de forma a contemplar tanto o sentido que eles atribuem – à História – como também o processo que levou a construção de sua significação. Neste processo, tanto as questões internas (que se referem ao ambiente de sala de aula) quanto às externas (as que os alunos trazem de fora para o interior da escola) poderão ser apreendidas e discutidas, na medida em que forem aflorando.

Passarei agora a apresentar o conteúdo da entrevista e buscarei fazê-lo obedecendo a ordem em que as perguntas foram sendo feitas e discutidas. Cabe ressaltar ainda que procurarei seguir uma abordagem analítica (e não descritiva), segundo a qual tentarei destacar os posicionamentos (em relação à História) que foram comuns⁴⁰ (ou consensuais) a diversos alunos, por um lado, e as que se apresentaram como contra-senso, por outro. Vejamos então como os alunos se posicionaram diante das perguntas.

4.2.1 O que é História para você?

Ao me colocar a refletir sobre as respostas e as argumentações que os alunos apresentaram na tentativa de responder a esta primeira pergunta (o que é História para você?), pude perceber que a discussão encaminhada a partir da questão proposta, girou em torno de três elementos-chave: Definição de História, temporalidade e utilidade (da História).

tiver a virtude de apresentar seu conteúdo de forma clara e atraente aos alunos, mas não desfrutar de uma boa relação interpessoal com eles, tanto a relação que estes alunos vão estabelecer com o professor e com a disciplina que ele ministra poderão ser afetadas. Temos, portanto, a interação entre três elementos básicos: os alunos, os procedimentos pessoais do professor em relação aos alunos e os procedimentos pedagógico-didáticos de apresentação (ministração) do saber aos alunos.

⁴⁰ Na medida em que a entrevista foi se desenvolvendo, bem como durante o momento posterior de sua análise, fui percebendo que houve basicamente dois tipos de manifestações dos alunos em relação as perguntas: Por um lado, existiu um tipo de argumentação que foi relativamente predominante, podendo assim ser considerado como consensual (compartilhado pela maioria dos alunos). Por vezes, porém, um ou outro aluno ia apresentando um tipo de argumento que se colocava na contramão do que se apresentava como consenso. Por este motivo, considereei viável privilegiar uma abordagem que apresente os posicionamentos que foram consensuais, por um lado, e os que foram espontâneos, porém minoritários, por outro.

Teoricamente, a definição do que é História deveria realmente aparecer nas respostas dos alunos, já que era exatamente isso (a definição) o que a pergunta “o que é História para você?” estava pedindo (explicitamente) dos alunos. Se, por um lado, a definição de História era algo que se esperava dos alunos, não se pode dizer que o mesmo tenha acontecido em relação à forma como eles trataram de defini-la (a História). Neste quesito (o da forma como os alunos definiram a História), o único fator previsível era a perspectiva de que a conversa assumiria contornos próprios, como de fato aconteceu e veremos a seguir.

De um modo geral (consensual), os alunos tenderam a argumentar que, na visão deles, a História é o que acontece, o que se passa, ou em outras palavras, a sucessão dos fatos vividos...

“Pra mim, são acontecimentos que aconteceram no passado que a gente está estudando hoje e futuramente iremos estudar o que está acontecendo hoje” (Aluno F).

A idéia de que – durante a entrevista – existiu uma visão (definição) comum (consensual) sendo compartilhada pela grande maioria dos alunos, não foi, ao que parece, uma observação própria e unicamente minha. No decorrer da entrevista, os próprios alunos (alguns deles, mais precisamente), apontaram para este fato, como se evidencia, por exemplo, na fala do aluno J.

“É a mesma coisa que todo mundo falou, é o que acontece e que a gente estuda hoje”.
(Aluno J.).

A expressão “foi o que todo mundo falou” apareceu por diversas vezes durante a conversa que tive com os alunos, e sendo assim, constituiu-se em um dos fatores que me encorajaram a agrupar as respostas dos alunos nas categorias de falas consensuais, por um lado, e não consensuais ou singulares, por outro. Quero dizer, com isso, que pretendo contemplar tanto aquilo que foi consensual, como o que não foi.

Ainda que os alunos entrevistados tenham, de modo geral, definido a História como sinônimo de eventos (que se passam, que acontecem), os argumentos que utilizaram para construir suas respostas deixaram escapar também um outro aspecto bastante significativo nas discussões em torno da definição de História (conforme apresentado no segundo capítulo), que foi a questão da multiplicidade de sentidos que o termo história pode apresentar.

A forma como os alunos lidaram com o problema da diversidade de sentidos que podem ser atribuídos ao termo História, foi um dos pontos que mais me chamaram a atenção no conjunto das respostas que eles deram à primeira pergunta (que, como mencionado, foi o questionamento especificamente relacionado à definição de História – “o que é História para você?”), pois, de acordo com o que explicitarei a seguir, eles se relacionaram com a problemática em questão de uma forma muito próxima do tipo de abordagem que busquei propor (no segundo capítulo) para o tratamento deste item (o da definição de História frente à pluralidade de sentidos do termo).

Ao abordar a questão da multiplicidade de sentidos que podem ser conferidos à palavra História (o que fiz no segundo capítulo deste trabalho, conforme já mencionado), destaquei a existência de três possibilidades de definição (uma que vê a História como uma área do conhecimento, outra que a vê como o conjunto das realizações humanas e ainda a que define a História como uma ciência estatutariamente reconhecida) e argumentei que todas as três definições deveriam ser vistas como complementares e não como antagônicas, já que o termo História é amplo e comporta uma pluralidade de manifestações⁴¹.

De maneira interessantemente espontânea, muitos alunos, apesar de perceberem (e de darem demonstração de que perceberam) o problema da diversidade de sentidos que permeiam a noção de História, não se deixaram prender por essa situação potencialmente

⁴¹ Cabe lembrar que tal postura de definição aproxima-se muito da concepção defendida pela corrente da História Cultural (enfocada no segundo capítulo) uma vez que esta (a História Cultural, ou melhor, seus teóricos) preocupam-se em compreender a História como sendo uma noção ampla que envolve todo o conjunto das manifestações humanas. Dentro desta perspectiva que notadamente busca dar um tratamento aberto e maleável ao termo (História), os outros sentidos que se podem atribuir como o de História área do conhecimento (que estuda as referidas manifestações humanas) e de História Ciência, cabem perfeitamente em sua forma de definição.

complicadora e passaram por ela com muita naturalidade, sem deixar que as múltiplas definições possíveis (para o termo História) atrapalhassem sua forma de conceber e definir a História. A atitude assumida pelos alunos de não hesitar em manifestar sua visão a respeito “do que é História” mesmo tendo percebido que havia outras formas de definição possíveis, parece ter sido um indicativo de que, em sua concepção, a História era, de fato, um termo amplo no qual cabiam todos os sentidos que eles conseguiram captar durante o processo de esquematização (mental e oral) de suas respostas.

Se considerarmos novamente a fala do aluno F, podemos perceber como o referido aluno, em uma só frase, contemplou de forma integrada os três sentidos para História aos quais já me referi:

“Pra mim, são acontecimentos que aconteceram no passado que a gente está estudando hoje e futuramente iremos estudar o que está acontecendo hoje” (Aluno F).

Quando o aluno em questão diz que História “são os acontecimentos...”, ele está – assim como praticamente todos os demais alunos –, priorizando a idéia de que a História são os fatos que se sucedem (embora ele tenha usado a expressão “que aconteceram no passado” a idéia de História acontecimentos permanece, ressaltando-se que a questão das manifestações de temporalidade – passado/presente/futuro – durante a entrevista, será discutida mais adiante). Quando, porém, ele diz que “é o que a gente está estudando hoje e futuramente iremos estudar o que está acontecendo hoje”, o aluno está obviamente fazendo uma referência – direta – à disciplina (História) que ele estuda na escola, já que é através desta disciplina que ele está “estudando o que aconteceu no passado” e que estudará “o que está acontecendo hoje”). De forma indireta, o aluno acaba também por se referir à disciplina científica História, cuja atribuição formal é justamente a de estudar os acontecimentos históricos que, como disse o aluno “aconteceram no passado” e também os que “estão acontecendo hoje”.

Tudo isso tudo, no entanto, acontece de forma natural, sem que o aluno se demonstre tentado pela idéia de enxergar a História “acontecimentos” (conforme ele definiu) como algo contrário à História disciplina escolar ou a História disciplina científica. Olhando por

esse lado, a atitude do aluno parece indicar que ele tratou as diferentes possibilidades de definição de História como sendo complementares, ainda que isso tenha – aparentemente – ocorrido de forma inconsciente.

A aluna B, por outro lado, demonstrou uma postura muito mais consciente em relação à multiplicidade de sentidos possíveis ao termo História do que o aluno anteriormente mencionado.

“Depende. Pode ser uma matéria que vai contar as coisas mais importantes da nossa vida que pode ser útil. Pode ser um conto e uma história do futuro também” (Aluna B).

Através da expressão inicial “depende” a aluna deixa claro que está consciente da existência de algumas (e não de uma única) possibilidades de definição para o termo, mas, ainda assim ela não parece ter considerado as possíveis definições como contraditórias entre si, antes, discorre sobre elas sem dar nenhuma demonstração de que as visse como contraditórias. Apesar de não mencionar diretamente a idéia de História como acontecimentos, esta aparece meio que subentendida em sua fala quando, por exemplo, diz que História pode “ser uma matéria que vai contar as coisas mais importantes da nossa vida”. Olhando-se mais a fundo para a afirmação, pode-se perceber que por trás da expressão “coisas mais importantes” está a noção de acontecimentos mais importantes. Ainda assim, todavia, há que se reconhecer que a aluna tentou priorizar a definição de História como matéria, por um lado, e de História como conto (no sentido de obra de ficção), por outro, talvez devido a um forte interesse ou encantamento pela literatura.

Além de ter permitido elucidar melhor a forma pela qual os alunos lidaram com a questão da multiplicidade de sentidos que envolvem o termo História, creio que a fala da aluna B nos dá também a possibilidade de iniciar a reflexão em torno do segundo elemento-chave perante o qual giraram as respostas que os alunos deram à – primeira – pergunta “o que é História para você?”, a saber, a questão da temporalidade.

A noção de temporalidade é um assunto recorrentemente tratado nas discussões em torno do ensino de História, principalmente porque a questão da relevância (ou não) do seu

ensino parece esbarrar na opinião grandemente difundida (pelo senso comum) de que a História é uma disciplina essencialmente voltada para o (tempo) passado. Dentro desta perspectiva, enquanto muitos alunos se interessariam pela História justamente devido ao seu potencial de satisfazer e instigar a curiosidade pelo passado (Civilizações antigas, mistérios da humanidade, etc.), por outro lado, muitos alunos a repudiarão por considerá-la inútil, uma vez que conhecer o passado não lhes interessa. A visão (presente no senso comum) de que a História dedica-se apenas ao passado, se constituiria, portanto, em um grande adversário para os professores de História, que precisariam constantemente ouvir – dos alunos – expressões do tipo “Para que eu preciso estudar História? Não me interessa o que aconteceu no passado!”.

Em minha experiência como professor de História, já ouvi muitas vezes alunos dizendo que não gostavam de História porque ela tratava apenas do passado. Isso sem contar as inúmeras vezes em que me deparei com afirmações desse tipo fora do ambiente escolar (em minha vivência social). De igual maneira, encontrei muitas referências a este problema na bibliografia referente ao ensino de História consultada para a realização deste trabalho, como se pode observar, por exemplo, na citação a seguir:

“Um primeiro desafio para quem ensina História parece ser a explicitação da razão de ser da disciplina, buscando atender aos anseios de jovens que ardilosamente fazem perguntas aparentemente inocentes como “Por que estudar História? Por que o passado, se o importante é o presente” (Bittencourt, 2006, pág. 11).

Apesar do adjetivo “ardiloso” ter sido utilizado, confesso que reconheço como válido e até legítimo o questionamento dos alunos, principalmente porque, sendo seres pensantes, eles têm naturalmente o direito de ter dúvidas e de buscar respostas para elas. Creio, aliás, que este processo de surgimento da dúvida e de busca por sua solução é fundamental para a construção do sentido que atribuímos a algo. Sendo assim, se um aluno tem dúvida em relação ao sentido de se estudar a História e eventualmente recebe uma resposta pouco satisfatória, terá grandes chances de atribuir uma significação negativa à disciplina. Se, pelo contrário, obtiver uma resposta que lhe toque, passará a dispor de fortes elementos para apreciá-la.

Diante de tantas afirmações (ouvidas nas escolas, nas ruas e presentes na bibliografia referente ao tema), de que a História é quase que sempre associada ao passado (e apenas ao passado), confesso que cheguei à entrevista tendo a intuição de que muitos alunos reproduziriam esse discurso (de que não gostavam da História porque tratava só do passado), ainda que, durante o tempo (o ano de 2005) em que lecionei naquela escola (Aristides de Castro) fiz questão de conversar muito com os alunos a este respeito e afirmar que, de acordo com minha visão e a de grande parte dos historiadores, a História não se restringe ao passado, antes possui uma forte relação com o presente (discutirei melhor este assunto mais adiante).

Para minha surpresa, todavia, o encaminhamento que os alunos deram à noção de temporalidade na História foi outro. Não que eles tenham deixado de associar a História ao passado. Pode-se dizer que, pelo contrário, praticamente a metade dos alunos referiu-se à História como sendo um estudo do passado. O que, porém, fez o assunto (temporalidade) ganhar um tratamento diferenciado daquele que – conforme se constatou – comumente parece ser feito por grande parte dos alunos e da sociedade, foi a contestação que alguns alunos apresentaram durante a discussão, no sentido de espontaneamente questionar a idéia (do senso comum) de que a História restringe-se ao passado. O caso da já citada aluna B ilustra bem o ocorrido e, sendo assim, apresentarei novamente sua fala:

“Depende. Pode ser uma matéria que vai contar as coisas mais importantes da nossa vida que pode ser útil. Pode ser um conto e uma história do futuro também” (Aluna B).

Como percebemos em seu discurso, a aluna começa preocupada ao mesmo tempo em definir o que é História e em demonstrar sua percepção de que o termo pode ter mais de um sentido. Na seqüência, todavia, deixa de lado o assunto “definição” e entra no campo da temporalidade, afirmando que a História “pode ser uma história do futuro também”. Observando-se isoladamente esta fala, pode até parecer que o que aconteceu foi um desvio de assunto e que a aluna fugiu do ponto em questão. Situando este argumento dentro do contexto da entrevista, porém, podemos perceber que não se tratou de um desvio, mas sim

de um posicionamento que questionou (ou contestou) a resposta dada pela aluna que havia acabado de se pronunciar, a saber, a aluna A.

“História são os contos da carochinha! (...) Sempre foi uma coisa passada, como uma história normal, como a história dos camponeses. Antigamente eram só camponeses, não tinha esta tecnologia toda que tem hoje. A história é só do passado não vai falar do futuro ou presente” (Aluna A).

De acordo com o que podemos perceber, a aluna A é incisiva em dizer que não vê sentido no estudo da História (“são contos da carochinha”) porque, segundo ela, a História é um conhecimento restrito ao passado. Cabe ressaltar que a relação estabelecida pela aluna entre “contos da carochinha” e “passado” é intermediada pela oposição entre “camponeses” e nível de desenvolvimento tecnológico (“tecnologia”) atual. Sendo assim, parece que ela estava tentando dizer que o passado (representado pela expressão “tempo dos camponeses”) não lhe interessava porque o nível de desenvolvimento (tecnológico) de outras épocas não se equiparava ao nosso.

Através de suas palavras, é possível entender que a aluna criou para si uma imagem negativa do passado, segundo a qual, toda a realidade que se constituiu em outras épocas teria sido uma realidade rústica, primitiva e desinteressante e que, ao contrário, o período em que vivemos é muito mais sofisticado, desenvolvido e interessante do que o passado, visto que possuímos hoje uma ampla variedade de recursos tecnológicos que os povos mais antigos não tinham. Em outras palavras, pode-se dizer que a aluna estabeleceu em seu discurso uma relação de superioridade do presente em relação ao passado.

Antes de continuar desenvolvendo a idéia de que existiu uma relação dialógica de interação (e contestação) entre os alunos, na qual, enquanto alguns diziam que a História é o estudo do passado, outros questionaram esta posição e apontaram um alcance temporal muito mais amplo à História (passado, presente e futuro), julgo necessário problematizar o posicionamento da aluna A e tentar pontuar as origens de seu pensamento (o de que a História restringe-se ao passado por um lado, e o de que o presente encontra-se em posição

de superioridade em relação ao passado, por outro), já que estes assuntos (a visão de que a História restringe-se ao passado e a tendência de olhar-se para o passado considerando-o inferior ao presente) constituem problemas recorrentemente discutidos entre os estudiosos da História e do seu ensino.

Em primeiro lugar, parece que, de alguma maneira, as aulas de História que esta aluna frequentou não conseguiram convencê-la de que a História não se restringe ao passado. Se o contrario tivesse acontecido, a aluna talvez não fosse tão enfática em dizer que a História é sinônimo de “contos da carochinha” e de que ela se restringe ao passado. A aluna poderia, quem sabe, até dizer que considerava a História mais remota como algo pouco interessante e que a História recente (ou História do tempo presente, que é um ramo da História atual que se dedica à compreensão da História imediata ou História do tempo presente, conforme foi discutido no segundo capítulo) correspondesse melhor ao seu campo de interesses, mas, a julgar por suas palavras, a aluna nem sequer considerou o presente como História, muito provavelmente porque não teve contato com a História do tempo presente, ou se teve, ele não foi feito de forma tal que surtisse o efeito desejado – o de que a aluna compreendesse que a História não se dedica apenas ao estudo do passado.

Neste sentido, as palavras de Bittencourt (2006) parecem muito apropriadas para explicar o tipo de abordagem da História (no contexto da sala de aula) que poderia ter levado a aluna em questão (aluna A) a construir uma visão segundo a qual a História restringe-se ao passado, e que, de igual modo, pode estar levando muitos outros alunos (mesmo que não contemplados na entrevista) a atribuir à História uma significação semelhante a que ela (a aluna A) atribuiu:

“Os cursos, em geral organizados pela ordenação cronológica, centrados na ideologia do ‘mito de origem’, não chegam ao ‘presente’: muito dificilmente os alunos conhecem mais do que o período do presidente Getúlio Vargas na história brasileira e as aulas atingem, com bastante esforço do professor – e isto já no fim do ensino médio –, a 2ª Guerra Mundial.” (Bittencourt, 2006, pág. 152).

De acordo com o exposto, a História vem – geralmente – sendo trabalhada em sala de aula através de uma abordagem cronológico-linear, que prevê uma seqüência de estudos na qual as aulas se iniciem pela pré-história (ênfatisando-se a origem da humanidade, evento que marcaria o início da História) e cheguem até aos dias atuais. A grande questão, porém, é que, na proposta as aulas deveriam atingir o tempo presente, mas na prática, não é isso o que parece acontecer. O resultado disso seria a construção de uma visão equivocada, segundo a qual a História só se interessaria (e se dedicaria) pelo passado e nunca pelo presente. Tal visão é, contudo compreensível, considerando-se que, se os alunos ficarem ano após ano estudando a História dos tempos mais remotos e nunca chegarem ao ponto em que a História refere-se e analisa o tempo presente, eles fatalmente não terão uma experiência (pelo menos escolar) que os convença de que a História não é só o estudo do passado. É claro que eles podem aprender isso fora do ambiente escolar, mas neste caso nós (como professor de História me incluo) teríamos que, no mínimo, nos envergonhar.

Gostaria de destacar ainda, que, ao lado do argumento apresentado por Bittencourt (2006) – de que os professores de História geralmente não conseguem atingir o objetivo de trabalhar todo o conteúdo proposto, especialmente no que toca aos assuntos da História mais recente – a forma pela qual o aluno J se expressou em determinado momento da entrevista (no contexto em que respondia à terceira pergunta: “O que você aprende em História”) constitui-se como forte indicativo de que a realidade atestada pela autora (Bittencourt, 2006) é realmente procedente. Ao reclamar que “a matéria mais legal” encontra-se geralmente no final do livro e que os professores acabam por não explorá-la, o aluno J diz:

“Bom, depende, não lembro do que aprendi. Para aprender a História depende do professor, pois a matéria mais legal do livro está no final (...)você aquela foto e nunca chega naquela foto que você quer ver.(...) Tinha um capítulo que falava sobre o homem no Brasil. Eu queria muito aprender sobre isso, só que não deu tempo de aprender. Você não aprende uma parte que você quer aprender”. (Aluno J).

Tendo enfim proposto uma argumentação para explicar o caminho pelo qual – muito provavelmente – a visão apresentada pela aluna A (de que a História só volta-se para o passado) teria se constituído, prosseguirei buscando identificar agora as raízes de uma outra perspectiva apresentada pela aluna em questão, a saber, a de que o presente, por se encontrar em uma situação de desenvolvimento tecnológico relativamente arrojada, seria, por este fato, superior a outras épocas.

De certa forma, consigo visualizar duas vertentes que expliquem as origens deste pensamento. Em primeiro lugar, está o positivismo de Auguste Comte (1798-1857), e em segundo a própria velocidade das transformações tecnológicas.

No segundo capítulo deste trabalho, ao discorrer a respeito das diferentes concepções de História, abordei o assunto de como o positivismo influenciou a História e nela fincou raízes profundas. Ora, de acordo com a filosofia de Comte, a humanidade teria passado por diferentes estágios e caminharia para o estado positivo, uma espécie de idade adulta da humanidade. Inerente a esta visão está a idéia de que há estágios inferiores e superiores, de modo que, quanto mais a humanidade “amadurece”, mais se torna superior. É mais ou menos isso que Comte chamava de “progresso”. Temos então que por trás da idéia de “progresso” encontra-se a oposição inferioridade/superioridade.

Como se sabe, o início da história de nossa República foi marcado por uma disputa entre várias correntes de pensamento, dentre as quais encontrava-se o positivismo. A influência da filosofia de Comte deixou marcas na memória nacional, como se pode ver, por exemplo, no lema “ordem e progresso” estampado em nossa bandeira. Ao lado da política, a própria educação foi, de certa forma influenciada pelo positivismo, e neste contexto, a História em especial, já que, de acordo com o que apresentei no segundo capítulo, a História começou a ser ensinada no Brasil tendo o modelo francês como base, modelo este que era na época o positivista.

Como diversos autores consultados afirmaram (especialmente Fonseca, 2006), parece que a herança de uma história positivista não foi ainda completamente eliminada. A

principal marca da História positivista que insiste em prevalecer é a que imprime uma visão eurocêntrica à nossa História ensinada e que traz junto com ela a idéia de superioridade/inferioridade, uma vez que, de acordo com esta versão, a Europa é apresentada como sendo superior aos demais povos e continentes.

Por um outro lado, a concepção de que somos hoje superiores aos povos do passado encontra explicação na própria velocidade em que as mudanças vêm acontecendo sob influência do desenvolvimento dos recursos tecnológicos. Em nossa realidade atual, é comum observarmos as pessoas trocando seus aparelhos eletro-eletrônicos em questão de meses (ou até semanas) devido ao rápido desenvolvimento de aparelhos mais sofisticado que imprimem uma certa sensação de que o adquirido há meses ou semanas já está ultrapassado. De forma quase que imperceptível, esta realidade cria uma lógica segundo a qual tudo o que é antigo é ultrapassado e não serve mais, deve ser substituído e esquecido.

Quando, por exemplo, a aluna A afirmou que a História são “contos da carochinha”, senti que era justamente esta a idéia que pautou seu discurso – a de que a História era um saber desprovido de sentido porque só se voltava para o passado, passado este que a aluna considerava ultrapassado por não dispor dos recursos tecnológicos atuais. Assim como um aparelho celular que se tornou inadequado devido ao seu tamanho ou modelo, a História (vista como a expressão do passado) deveria ser esquecida.

Cabe lembrar, é verdade, que isso não tem ocorrido apenas em relação ao ensino de História, antes, é uma realidade que tem colocado em questão a própria organização educativa (escola), bem como nossos métodos de ensino. Alguns autores consultados (como Bittencourt, 2006, Napolitano, 2006 e Saliba, 2006), têm apontado para o fato de que o avanço tecnológico vem criando uma esfera de predomínio do visual⁴² dentro do qual

⁴² O raciocínio ora desenvolvido recebeu uma contribuição significativa do pensamento apresentado pelo francês Philippe Meirieu (2006). Em sua obra “Carta a um jovem professor” o autor compara a atitude dos alunos que, em sala de aula, fazem diversas atividades e conversam entre si enquanto o professor tenta conversar com eles à atitude de alguém que assiste TV. Para ele, os alunos têm interiorizado a lógica que rege o controle remoto dos aparelhos de TV e acabam reproduzindo na sala de aula a mesma atitude que costumam ter diante da televisão: ficam ‘mudando de canal’. (Meirieu, 2006, pág. 60). Embora ele faça esta comparação dentro de um contexto em que discute a indisciplina, meu objetivo não é evocar o problema da indisciplina, mas sim o de apresentar um argumento a favor de que os recursos tecnológicos exercem algum tipo de

o uso da palavra (que caracteriza nosso modelo de ensino) vem sendo taxado de antiquado e ultrapassado, e ultrapassado no sentido mesmo de que deve ser descartado.

“Artífice da palavra num mundo que a despreza, o historiador se vê ameaçado pela pecha de antiquário. Mesmo na figura do professor, profissional treinado na *grafosfera*, vê-se desqualificado de desconfortável neste mundo permeado pela *videosfera*”. (Saliba, 2006).

Para outros autores, porém, o problema da crescente desvalorização do passado não se restringe apenas a questões de ordem tecnológico-visuais, antes, decorre principalmente de elementos político-econômicos. Na visão desses autores, a atual perda de prestígio pela qual o saber histórico estaria passando provem de uma estratégia de dominação implantada pelo modelo neoliberal que, pretenderia assim, aniquilar o passado coletivo dos povos e relegá-lo ao esquecimento, com o objetivo de relativizar as diferenças locais e desmobilizar qualquer resistência à cultura dominante que impõe obediência à lógica do mercado.

“[...] possibilidade muito próxima, de uma inimaginável alienação coletiva de resultados inimaginável alienação coletiva de resultados imprevisíveis. O poderoso círculo da globalização econômica mundial, embora comporte culturas de resistência, estreita-se cada vez mais. As diferenças absolutas são relativizadas e o imperialismo do mercado, sob a linguagem neoliberal, tudo reduz à sua lógica. O esquecimento é uma arma poderosa nesse movimento que, não ingenuamente, promove pela mídia internacional espetáculos regionais – originalmente fruto de reações à cultura dominante – tornando-os produtos consumíveis pelo público dos *talk-shows*”. (Janotti, 2006, pág. 42,43).

No mesmo sentido, Oriá (2006), fala a respeito da manipulação da memória como instrumento de poder, a qual pode tanto ser intencionalmente lembrada, contada e adaptada como também esquecida:

influencia nas relações entre os alunos e o ensino. O ritmo acelerado de alguns programas (softwares) de bate papo, por exemplo, podem levar os alunos a buscarem sempre respostas rápidas dos professores, ainda que em alguns casos o tema colocado em questão possa exigir respostas mais complexas e prolongadas.

“Como qualquer experiência humana, a memória histórica constitui uma das formas mais fortes e sutis da dominação e da legitimação do poder. Neste sentido, os grupos dominantes vencedores na História tentam impor a sua visão e a perpetuação de uma memória da dominação. Aos vencidos restam apenas o esquecimento e a exclusão da História e da política preservacionista” (Oriá, 2006, pág.137).

Julgo significativo observar, porém, que enquanto alguns podem considerar a História como sendo algo desinteressante porque (de acordo com sua visão) trata exclusivamente do passado (como a aluna A, por exemplo), há outros que, pelo contrário, vêem interesse na História justamente pela compreensão que ela pode fornecer a respeito do passado.

“Eu gosto de história, porque fala do passado e muitas vezes as coisas que aconteceram no passado são interessantes de se ver e compreender o que aconteceu de verdade. É importante. É o estudo do passado” (Aluno C).

Sendo assim, temos que, de todos os alunos entrevistados, apenas um deles (a aluna A, como já citado) manifestou pouco apreço pela História. A aluna foi a única também que relatou atribuir um sentido negativo à História pelo fato de considerá-la a manifestação do passado. De acordo com suas palavras, o passado não lhe interessava (e por esta razão a História também não) porque ele era visto como algo ultrapassado. De forma inversa, todos os demais alunos demonstraram apreciar a História, alguns mais, outros talvez menos, mas ainda assim, nenhum deles (com exceção da citada aluna A), afirmou não gostar de História. De igual maneira, nenhum deles demonstrou ver o passado como algo superado e desprovido de valor, já que para muitos deles é justamente o fator passado que aguça a curiosidade. Apresentarei uma discussão um pouco mais aprofundada sobre os argumentos que os alunos utilizaram para justificar seu interesse pela História mais adiante quando passar a discutir o terceiro elemento-chave (relevância/utilidade do ensino de História). Por hora retomarei o raciocínio iniciado.

Depois de todo o caminho percorrido no sentido de buscar compreender as raízes da definição de História apresentada pela aluna A, segundo a qual, o saber Histórico restringe-se apenas ao passado e por isso é um conhecimento desinteressante (“conto da

carochinha”), volto-me novamente para a noção de temporalidade que os alunos apresentaram durante a entrevista e mais especificamente para retomar a idéia, já apresentada, de que os alunos trabalharam dialeticamente com a noção de temporalidade na História, pois, conforme demonstrado, enquanto alguns alunos – como a aluna A, por exemplo – expressaram sua opinião de que a História refere-se apenas ao passado, outros alunos – como a aluna B –, contestaram essa posição (de História restrita ao passado) e, muito positivamente, fizeram da nossa reunião um espaço de debate e interação.

Um outro caso exemplar deste embate de idéias foi o apresentado pelos alunos G e H. Primeiramente o aluno G argumenta:

“É o mesmo que ele falou, é o que aconteceu antigamente e a gente está vendo isso hoje”
(Aluno G).

Na seqüência então o aluno H contesta:

“Eu acho que não é necessariamente o que aconteceu no passado, são os fatos que acontecem no decorrer de uma linha do tempo”. (Aluno H).

Em todo caso, mesmo considerando que houve um razoável embate de idéias (de um lado a visão de que a História é predominante ligada ao passado e de outro a de que ela não é tão inflexível – em relação a temporalidade – assim) entre os alunos, o que pode-se perceber de tudo isso é que muitos alunos não demonstraram estar ainda convencidos de que a História contempla muito mais do que “o estudo do passado”, mesmo em uma época na qual os meios de comunicação convidam historiadores para falar a respeito do presente (ainda que não seja muito freqüente, é verdade) e que diversos livros (principalmente os didáticos) apresentem a idéia defendida pelos historiadores contemporâneos de que a História estuda o passado para compreender o presente e com base nesse entendimento (do passado e do presente) pode viabilizar a construção dos projetos futuros (Conforme apresentarei mais adiante citando Bittencourt, 2006, pág. 152).

Por outro lado, não posso afirmar que tal idéia (a de que História é uma expressão puramente do passado) tenha se apresentado como generalizada, uma vez que, como citado, alguns alunos questionaram espontaneamente esta visão, argumentando que a História não “é necessariamente o que aconteceu no passado” (Aluno H).

Á princípio tendi a acreditar que o tratamento dado pelos alunos à noção de temporalidade estaria indicando um período de transição em que os resquícios da história positivista (que enfatizava a noção de História como ciência do passado) estariam sendo superados pela emergência da História Imediata (ou pelo menos de uma perspectiva histórica mais recente como a História Cultural, cuja abordagem reconhece o presente como história).

A medida em que fui refletindo sobre isso, no entanto, passei a acreditar que a coexistência destas duas visões (uma que entende a História como expressão do passado e outra que a enxerga como o conjunto das realizações humanas, independentemente do tempo em que tais realizações ocorreram e ocorrem) no ambiente escolar – conforme elucidado pelas falas dos alunos – decorre do fato de que – muito provavelmente – os alunos não têm vivido experiências (sejam verbais, práticas, visuais, etc..) significativas nas quais percebam e vejam a História lidando com a interpretação do presente. Ao que tudo indica, durante as aulas de História, os alunos vêm tendo um contato massivo (quase que exclusivo) com o passado, por um lado, e uma aproximação muito inexpressiva com o presente, por outro. De uma abordagem que distribua tão pouco equitativamente as partes em questão (passado e presente) só pode-se esperar também uma visão pouco flexível.

Por fim, devo destacar que ao responder à primeira pergunta (o que é História para você), além de os alunos terem feito menção às questões da multiplicidade de sentidos atribuíveis ao termo História e à noção de temporalidade, eles ainda colocaram em pauta o problema da utilidade/relevância do ensino de História.

Assim como nas questões anteriores (da multiplicidade de sentidos e da temporalidade), os alunos falaram espontaneamente a respeito da relevância/utilidade da História. Sendo

assim, ao serem perguntados, “o que é História para você”, os alunos – no geral – não se restringiram a dizer cruamente “História são os acontecimentos” ou “História é o que acontece”, antes, juntamente com uma definição mais específica e direta (a exemplo das que foram citadas), eles se colocaram a falar também destes três elementos intimamente ligados à História (multiplicidade de sentidos, temporalidade e utilidade/relevância), ainda que os dois últimos elementos referidos se relacionem mais diretamente ao estudo do que à definição de História propriamente dita.

Se por um lado, a atitude (dos alunos) de trazer os três elementos citados para a definição de História demonstrou a compreensão – acertada – de que História é um conceito amplo e composto por diversos elementos, por outro, parece ter demonstrado – também acertadamente – que algumas inquietações costumam cercar tanto os professores, responsáveis pelo ensino da disciplina, quanto os alunos, colocados diariamente diante do fato de que a História é uma das disciplinas que eles “têm” que estudar.

Acredito que em nenhuma das outras duas questões mencionadas (a da multiplicidade de sentidos e a da temporalidade) os alunos tenham deixado mais evidente a incidência das inquietações a respeito do ensino de História do que nesta – a da relevância da disciplina.

Do lado dos professores, conforme já me referi anteriormente, há uma inquietação constante, uma vez que em inúmeras situações eles acabam sendo colocados diante de alunos que lhes lançam a pergunta: “para que serve estudar História”, ou “para que estudar o passado se o que importa é o presente” (Cf. Bittencourt, 2006, pág. 11).

Percebe-se assim, que, na perspectiva dos alunos, junto ao problema do questionamento a respeito do “por que se deve estudar História”, está a idéia equivocada – porém compreensível – de que a História resume-se ao estudo do passado. Quando digo que é compreensível estou me referindo ao fato discutido anteriormente de que os alunos são – geralmente – condicionados a ver a História como uma ciência – só – do passado, principalmente devido ao tratamento massivo de questões referentes ao passado durante o período em que o aluno estuda História na escola.

No caso dos alunos entrevistados, porém, confesso que até me surpreendi, pois, ao chegar no dia e local da entrevista esperava ouvir muitos alunos reproduzindo o famoso discurso de que não gostavam de História porque ela só tratava do passado. Conforme visto anteriormente, nenhum dos alunos entrevistados – com exceção da aluna A – demonstrou atribuir um sentido negativo à História por associá-la ao passado. Antes, pelo contrário, os alunos que ligaram a História exclusivamente ao passado demonstraram gostar dela justamente devido ao seu interesse pela compreensão do passado – das civilizações antigas, das mitologias, etc...

No contexto da entrevista realizada com os alunos, a noção de utilidade/ relevância do estudo da História não surgiu necessariamente associada a um relacionamento entre a História e o passado, mas sim da tentativa empreendida pelos alunos de justificar – eles mesmos – a relevância da disciplina. Foi por isso que mencionei ter ficado surpreso, pois enquanto esperava ouvir diversos alunos perguntando em tom de reclame “por que preciso estudar História” acabei foi me deparando com alunos que, além de demonstrar interesse pelo estudo da História e de afirmar que consideravam o ensino da História importante, tentaram ainda argumentar sobre as razões que os levavam a julgar o ensino de História relevante.

Neste sentido, os argumentos apresentados pelos dos alunos – para o fato de que consideravam a História um conhecimento importante –, seguiram basicamente duas direções: uma baseada na idéia de que a História é importante por que o passado é por si só, interessante (idéia de gosto pessoal movido pela curiosidade):

“Eu gosto de história, porque fala do passado e muitas vezes as coisas que aconteceram no passado são interessantes de se ver e compreender o que aconteceu de verdade. É importante. É o estudo do passado” (Aluno C).

E outra ancorada no pensamento de que a História é importante por que nos ajuda a compreender e interpretar o presente:

“Ah, são as coisas que aconteceram no passado e que de um certo modo influenciam no dia de hoje, no que acontece” (aluno E).

É justamente esta linha de raciocínio que um outro aluno, (o aluno D) parece estar tentando seguir quando afirmou:

“História para mim são os fatos que aconteceram no passado e estão sendo comentados agora. São histórias que aconteceram no passado e estão sendo comentadas agora, que agente não tinha conhecimento do que aconteceu, e se não fosse à história acho que a gente não ia saber o porquê da gente estar aqui” (Aluno D).

Ainda que a expressão “o por que de agente estar aqui” possa dar a idéia de que o aluno estava se referindo a uma questão filosófico existencial (o sentido de nossa existência), a maneira com que ele evoca o passado para dizer que o mesmo passado teria a virtude de explicar o presente (“a gente estar aqui” – no presente, portanto) leva a crer que, na verdade, o que ele estava tentando dizer é que a História pode explicar o processo de construção de nosso país, de nossa sociedade e de nós dentro dela, ou melhor, que a História pode explicar o processo de constituição de nossa própria História e de nossa nacionalidade.

Mesmo que sua intenção fosse referir-se a questões existenciais, isso, todavia, não invalidaria o uso que se faz aqui de sua argumentação, uma vez que foram estas as palavras que o aluno utilizou para explicar as razões que o levaram a atribuir um sentido positivo (relevante) à História e também porque, de qualquer forma, suas palavras apontam para uma percepção de História fundamentada no princípio de que a História explica, seja o presente histórico em que vivemos ou o presente existencial (filosófico) em que estamos.

De qualquer forma, o curioso é observar como grande parte dos alunos evocou a questão da relevância do ensino de História de forma espontânea, isto é, sem que tivessem sido diretamente perguntados sobre isso. Conforme já havia dito, até então a pergunta “O que é História para você” era a única que lhes tinha sido feita. O que explica então a preocupação

de alguns alunos em expressar sua opinião de que o ensino de História era importante? A este respeito, consigo pensar em duas possíveis respostas para esta pergunta.

Em primeiro lugar, como afirmaram Lüdke e André, a entrevista é um método de pesquisa que gera forte interação e influencia recíproca entre quem pergunta e quem responde. (Lüdke e André, 1986, pág.33). Sendo assim, acredito que um dos motivos que podem ter levado os alunos a tocarem espontaneamente na questão da relevância ou não do ensino de História possa ter sido o fato de que, no início da entrevista expus a eles os objetivos do trabalho (que é o de compreender o sentido que eles atribuem à História).

Além disso, expliquei também que a idéia de pesquisar este assunto surgiu a partir da observação feita por mim há alguns anos (desde meus primeiros contatos com a sala de aula, mas principalmente a partir do momento em que ingressei no quadro de docentes da E.E. Aristides de Castro, em 2005) de que muitos alunos demonstravam não se sentirem atraídos pela idéia de estudar História. Ao tomarem conhecimento deste fato, muitos alunos talvez se sentiram na obrigação de dizer que, ao contrário daqueles alunos dos quais ouvi um dia a argumentação de que estudar História não era algo que lhes agradasse, estes (os que estavam presentes à entrevista), por sua vez, gostavam de estudar História e achavam-na importante.

A segunda explicação pode ser encontrada na própria luta por reconhecimento que a disciplina História vem empreendendo desde o fim do período militar, conforme discutido principalmente no segundo capítulo deste trabalho. Como afirmei, até a ascensão do Golpe Militar, a História vinha sendo utilizada como instrumento ideológico do Estado no sentido de contribuir para o desenvolvimento do espírito patriótico e nacionalista. Durante o período militar, este caráter ideológico atribuído à disciplina não deixou de existir, na verdade, foi até fortalecido.

A questão é que ao fundir História e Geografia em uma só disciplina (os Estudos Sociais), os militares provocaram a reação de diversos historiadores e Geógrafos que, além de passarem a lutar pela volta do ensino autônomo de suas disciplinas, colocaram-se a

investigar o passado das mesmas. No caso específico da História, isso levou à uma aproximação com o marxismo, depois com a Nova História e seguiu-se por outras tendências que foram ganhando expressividade – sem deixar de mencionar a Pedagogia da Libertação de Paulo Freire no quesito pedagogia.

Apesar disso, todavia, a luta pela afirmação da História como disciplina relevante no currículo escolar continua, principalmente frente aos alunos, uma vez que, de acordo com a bibliografia consultada, o sentido do ensino de História – ou pelo menos da forma pela qual este ensino vêm sendo ministrado – tende a ser cada dia mais questionado. Para alguns, isso acontece porque o contexto atual tem favorecido a instauração de um predomínio do visual sobre o escrito (base sobre a qual nosso modelo educacional se apóia) e para outros porque a globalização da economia, sob os auspícios do neoliberalismo, vem provocando uma diminuição das diferenças regionais e juntamente com ela, uma desqualificação do passado o que, além de provocar uma espécie de esquecimento – generalizado – do passado por parte da sociedade, instaurou também o presenteísmo, ou seja, um voltar-se apenas para o presente sem a preocupação de estabelecerem-se vínculos com o passado.

Minha proposição, portanto é que, diante do quadro (atual) no qual muitos alunos questionam “por que devo estudar História” e a sociedade, de certa forma, passa a valorizar cada vez mais os recursos visuais e as informações rápidas – principalmente as que estejam mais ligadas ao presente – é comum que os professores de História preocupem-se cada vez mais em explicitar em suas aulas qual é a importância de se estudar História. Considerando então que os alunos estejam habituados a ouvir os professores de História fazendo discursos a favor da importância do ensino de sua disciplina – até como forma de tentar fazer seu estudo mais atraente e significativo – é natural que eles apropriem este discurso ou pelo menos parte dele.

Quando, há pouco mencionei que os alunos apresentaram duas argumentações para defender a importância do ensino de História (uma fundada no interesse e curiosidade pelo passado e outra na visão de que a História possibilita a interpretação do presente) deixei de explicitar que percebi uma semelhança muito grande entre o que os alunos falaram e o

discurso geralmente utilizado pelos professores na tentativa de justificar o ensino da História. Tal impressão me levou a acreditar que nos argumentos dos alunos há muito do discurso dos seus professores.

Por um lado, quando os alunos dizem que o passado é interessante por que possui muitas curiosidades, não consigo deixar de pensar na influência que as abordagens (atuais) da Nova História Cultural podem ter provocado sobre tal posição. Como se sabe, a Nova História Cultural tem trabalhado por diversas vezes com temas relacionados a curiosidades sobre a vida privada de personagens de destaque na História, o que, a se julgar pela audiência dos programas de TV cujo foco é a privacidade dos famosos, parece ser algo que agrada a grande margem do público. Nesta perspectiva, trocar os famosos da atualidade pelos do passado parece ser algo aceitável quando o importante é saber o que eles faziam de sua vida particular.

“A História não é o terreno do ‘interessante’ e do mundo privado enquanto tal. Este cresce em relação direta à redução das atividades da vida pública e à consciência da cidadania, como tão bem explicou Hannah Arendt, podendo levar, como fez nos anos 20 e 30, à privatização do próprio Estado pelas ditaduras nazi-fascistas” (Janotti, 2006, pág. 43).

Não quero, contudo, ser injusto com os alunos aos quais entrevistei, pois o tipo de interesse pelo passado que eles demonstraram, nada teve a ver com o aspecto privado que foi colocado em questão. Ao contrário, a atração pelo passado que se pôde perceber através de suas falas (sobretudo no contexto da segunda pergunta que lhes foi feita: Você gosta de estudar História?) voltou-se muito mais para uma espécie de fascínio por outras culturas, por uma visão quase mítica e encantada (discutirei melhor esta questão quando estiver abordando o próximo item que se refere à segunda pergunta feita aos alunos) segundo a qual o passado oculta mistérios a serem revelados do que por uma curiosidade pela vida privada dos personagens.

O que tentei fazer foi considerar a possibilidade de existir um pouco do discurso dos professores – que poderiam, por exemplo, ter-lhes de alguma forma convencido de que o

passado é repleto de episódios notáveis e dignos de serem conhecidos – nos argumentos dos alunos, mas, ao analisar o posicionamento deles não consigo supor que eles tenham reproduzido um discurso internalizado ou decorado. A espontaneidade apresentada pelos alunos levou a crer que eles tentaram manifestar exatamente o que eles pensavam, ou melhor, tentara expor o sentido que eles construíram a respeito da História, especialmente no que se refere ao gosto pelo passado, que é o tema em questão.

Tendo então reconhecido que o argumento apresentado por um grupo de alunos, segundo os quais a História é interessante por que há muitos fatos curiosos no passado, é uma posição que parece surgir mais de uma apreciação natural e pessoal pelo passado do que pela apropriação do discurso de professores em tentativa de defender a História, parto para a consideração de que, pelo contrário, a outra idéia defendida pelos alunos (de que a História é relevante porque nos permite compreender o presente) aparenta possuir uma influência maior do discurso dos professores.

“É muito usual, nas introduções das obras escolares e nos planos dos professores(...)ocupar-se em fazer o aluno aprender ‘o que é História’. São propostas definições, tais como ‘História é a ciência que estuda o passado dos homens para entender o presente e criar projetos para o futuro’. Essas definições são repetidas por muitos alunos quando indagados, tanto nas provas quanto em entrevistas concedidas a pesquisadores. São frases repetitivas que aparentemente têm pouco significado para eles e tornam-se incoerentes diante dos conteúdos apresentados.” (Bittencourt, 2004, pág. 152).

Creio que as palavras de Bittencourt (2004) exemplificam e até corroboram a proposição que venho fazendo no sentido de dar a entender que há uma proximidade muito grande entre o discurso que os professores de História geralmente fazem com vistas a defender o sentido de ser de sua disciplina e os argumentos apresentados por alguns alunos durante a entrevista, segundo os quais a História é importante porque nos permite “entender o presente”.

Não é só pela perspectiva da semelhança entre as idéias presentes nas respostas dos professores e alunos que se pode perceber uma filiação de posicionamentos. É possível

identificar esta ligação também através da própria estrutura das respostas. Quando perguntados: “o que é História para você?”, os alunos não expressaram somente a definição – objetiva – de História (por exemplo, História são os eventos, ou História é uma matéria), mas, trouxeram a tona outras questões como a relevância ou não de se estudar História (como se percebe na preocupação dos alunos em dizer que a História é importante porque ajuda a entender o presente ou porque o passado é interessante) e as especificações referentes à temporalidade (passado, presente ou futuro) para o(s) qual (is) o saber histórico se volta. Basta uma rápida leitura do trecho anteriormente transcrito para perceber que a estrutura de resposta utilizada por grande parte dos alunos segue a mesma lógica de definição seguida pelo discurso dos professores de História (pelo menos de acordo com a bibliografia consultada).

Ainda que a abordagem de Bittencourt (2006) aponte para o fato de que muitos alunos acabam reproduzindo o discurso dos professores e sendo assim, passam a repeti-lo quase que mecanicamente – principalmente porque eles não vêem sentido nas palavras expressas – não creio que no caso dos alunos entrevistados tenha havido uma repetição mecânica. Na verdade tive a impressão de que os alunos foram bastante espontâneos e sinceros em suas respostas, e que quando se expressaram a favor da História, tentaram buscar seus próprios argumentos para este fato. É claro que nesse momento a influência das palavras dos professores de História não poderia escapar à situação.

Mesmo assim, se retomarmos as falas dos alunos, veremos que nenhum deles repetiu exatamente as palavras “a História é a ciência que estuda o passado para entender o presente”, antes, procuraram utilizar suas próprias palavras. O caso do já citado aluno D é um exemplo disso. Ao tentar dizer que a História nos permite entender o presente ele usa a expressão “nos faz entender o por quê de estarmos aqui” (aluno D). O que, por um lado pode parecer uma confusão de idéias ou uma inaptidão verbal, pode também significar algo muito mais relevante que é a constatação de que os argumentos do aluno citado decorrem de uma incorporação consciente daquilo que foi ensinado pelo professor e não de uma decoração mecânica. Um fato a favor desta proposição foi a própria atitude tomada pelo aluno, que, como já vimos, ao questionar o colega que lhe precedeu, afirmou: “a História

não é necessariamente o que aconteceu no passado”. Se isso não é uma demonstração de autonomia de pensamento, o que seria então?

Chego ao final desta seção munido da forte impressão de que foi possível até o momento não somente apreender de forma considerável o sentido (pelo menos uma parte expressiva desse sentido) que os alunos entrevistados atribuem ao ensino de História mas também acreditando que os conhecimentos adquiridos durante a elaboração dos capítulos anteriores puderam ser utilizados para compreender aspectos fundamentais dos processos pelos quais o sentido apresentado pelos alunos foi construído.

De modo geral, tem-se até aqui a visão de que os alunos atribuem um sentido positivo ao ensino de História, independente de que alguns a associem predominantemente ao passado e outros não. Os alunos demonstraram que é possível ver a História com bons olhos mesmo a partir de perspectivas diferentes. Para aqueles que nutrem uma visão de certa forma romântica e/ou fantasiosa (mítica) do passado (questão que será aprofundada mais adiante), pode-se apreciar a História devido ao mergulho na imensidão das experiências de épocas idas que ela permite, e para aqueles que talvez mais preocupados com o presente, ou quem sabe mais influenciados pela cultura visual, rápida e dinâmica da atualidade, não vêem sentido em voltar-se para o passado, deve-se apresentar uma das mais novas abordagens da História: a História do tempo presente, a fim de que eles percebam que a História não se preocupa apenas com as peças de museus mas também com aqueles que podem ver estas peças hoje e que poderão compor novas peças amanhã: o ser humano, o ser histórico.

4.2.2 Você gosta de estudar História?

No momento em que apresentei esta segunda pergunta aos alunos (você gosta de estudar História?), pode-se dizer que ela já estava praticamente respondida, pois conforme observado anteriormente, ao responder a primeira pergunta – “O que é História pra você?” – os alunos não se limitaram a dizer simplesmente o que entendiam por História, antes, preocuparam-se também em dizer – espontaneamente – que gostavam de estudar História.

Ao fazer isso, os alunos, mesmo sem saber, anteciparam-se à segunda pergunta e a responderam ao mesmo tempo em que discorriam sobre a primeira. O que faltava era apenas tentar justificar as razões que os levava a gostar de estudar história...

Diante disso, iniciei a discussão (sobre a segunda questão) acreditando que os alunos seriam bastante sucintos em suas respostas e que se preocupariam mais em explicitar as razões que os levava a gostar de História do que propriamente dizer se gostavam ou não de estudar essa disciplina, visto que – conforme mencionado – essa resposta eles já haviam dado na questão anterior.

Ao contrário do que minhas expectativas levaram-me a crer, todavia, a discussão não se concentrou na elucidação das razões que os alunos julgavam preponderantes na constituição de seu apreço (ou despreço) pela História e nem tampouco contou com respostas objetivas e sucintas. Ao se colocarem a responder a segunda pergunta, os alunos surpreenderam-me ao criar um ambiente de profundo debate em torno de uma problemática que ia além da questão de gostar ou não de História. O que os alunos colocaram no centro do debate foram as relações entre História Geral e História do Brasil, relações estas que eles não parecem ter encarado de forma muito tranqüila, já que, praticamente todos os alunos (com exceção de três que constituíram o que venho chamando de contra-senso, com destaque especial ao aluno D, devido a sua postura de defesa à História do Brasil) fizeram questão de distinguir a História Geral da História do Brasil com a finalidade de deixar claro que gostavam de História – como haviam afirmado – mas não gostavam de História do Brasil.

Depende da parte, eu não gosto muito de história do Brasil, mas gosto das guerras. Não, lógico que eu não gosto quando acontecem guerras, mas eu gosto de estudar, porque tem guerras que os motivos são muito idiotas, que não serviram não para nada, que não se resolveram até hoje, então acho interessante, o porquê que aconteceram as guerras, mas História do Brasil eu não gosto, História do Brasil, presidente, nada disso... (**Aluna B**)

Sendo assim, pode-se dizer que toda a segunda seção de perguntas foi permeada pela oposição (proposta pelos alunos) entre História Geral e a História do Brasil, de modo que, a

exemplo do que ocorreu no contexto da primeira pergunta, tivemos novamente a criação de uma fala hegemônica ou consensual – no caso a explicitação de que eles não gostavam da História do Brasil –, por um lado, e de uma argumentação que seguiu no contra-senso, por outro. A diferença substancial entre o contexto de resposta à primeira pergunta e o de resposta a segunda é que nesta ocasião, a postura classificada aqui como contra-sensual não significou simplesmente a exposição verbal de uma opinião que contrariava a opinião da maioria, antes assumiu a forma de uma defesa – meio que apaixonada – do que vinha sendo classificado como desinteressante pela grande parte dos alunos (no caso, a História do Brasil).

A constituição deste cenário teve como ator principal o aluno D, que ao ouvir seus colegas afirmando que não gostavam da História do Brasil, não se contentou em apenas dizer que, ao contrário deles, a História do Brasil lhe agradava, mas resolveu colocar-se como um defensor da história brasileira, criando assim um debate que, conforme o mencionado, se estendeu durante todo o período dedicado a resposta da segunda questão.

Gosto de estudar História, mas não concordo com eles não, porque a parte mais engraçada da História do Brasil é a parte da política, Jânio Quadros, Getúlio...Tinha toda aquela briga entre eles, um tentava matar o outro e fazia burrada. As partes em que Jânio Quadros falava que é muito engraçado: “Eu filo porque quilo e ninguém tem nada a ver com isso.” (aluno D)

Considerando o que já foi exposto até o momento, buscarei agora explicitar quais foram as justificativas apresentadas pelos alunos ao afirmarem que não gostam da História do Brasil e, em seguida, comentarei também os argumentos dos – poucos – alunos que colocaram-se a favor da história brasileira. Por fim, me ocuparei também em tentar propor uma interpretação (ou melhor, o de propor possíveis interpretações) que possa(m) ser proveitosa(s) no sentido de explicar o posicionamento assumido por cada aluno, tanto o dos que afirmaram não gostar da História do Brasil, quanto daqueles (três) que afirmaram gostar.

Os alunos que afirmaram não gostar da História do Brasil apresentaram basicamente três argumentos para justificar este fato. Em primeiro lugar, disseram que a História do Brasil não lhes agrada porque trata demasiadamente de política:

A história do Brasil não é interessante de se estudar porque fala mais de política, dos governantes... (aluno C)

No decorrer do debate, o aluno H propôs uma nova explicação, para ele a história do Brasil não lhes agradaria porque em comparação a história da Europa a nossa história seria muito recente:

Acho que a História do Brasil não é interessante porque é muito recente! Relativamente aos países da Europa é uma história muito recente, não aconteceu muita coisa no Brasil, o Brasil foi descoberto há pouco tempo e as coisas já estavam acontecendo na Europa há séculos e séculos. (aluno H)

Por fim, uma terceira argumentação foi proposta, e segundo ela o problema de os alunos (em sua maioria) não gostarem de história do Brasil deve-se ao fato de que nós já estamos habituados com nossa história, e, sendo assim, ela deixaria de ser interessante.

A nossa própria história não é tão interessante pra nós. Estamos acostumados com ela. A história de outras épocas, de outros lugares, a gente dá mais valor e comenta mais ainda. (Aluna E)

A proposição de três explicações diferentes (para o fato de os alunos não gostarem da História do Brasil) apresentadas pelos próprios alunos no decorrer da entrevista demonstra, que houve grande debate entre eles e que os posicionamentos foram amadurecendo na medida em que a discussão se intensificava, fato este que me trouxe bastante satisfação.

Por trás destas três posições aparentemente distintas (as de que a História não é interessante por falar muito de política, por ser muito recente ou ainda porque estamos habituados a ela), porém, pude perceber a existência de um fator comum a todas elas que é

o interesse (manifesto pelos alunos) por assuntos ligados aos aspectos culturais da História. Todos os alunos que afirmaram gostar mais da história de outros povos do que da História do Brasil alegaram não ver na história do Brasil a mesma abordagem de elementos culturais (classificados por eles como algo mais encantador) que vêem na história de outros povos, especialmente quando o assunto é Idade Antiga e Idade Média.

Gosto, dependendo do assunto é legal estudar. Que nem ela falou, História do Brasil não é tão legal estudar, mas agora onde fala, por exemplo, da Idade Média, e aonde vai falando de outras coisas é bem mais interessante, te prende mais a matéria. A história do Brasil não fala sobre o estilo da época, na maioria das vezes, agora nas outras partes (da História) já fala sobre como as pessoas viviam, sobre o rei e outras coisas do tipo que te prendem mais à matéria. (Aluno C).

Tomando como referencial os alunos que defenderam a idéia de que a História do Brasil não é interessante porque trata excessivamente de elementos de ordem política (como a história de governadores, presidentes, etc...), vamos perceber que tal posicionamento apareceu (durante a entrevista) sempre acompanhado de uma comparação com a história de outros povos, cujo aprendizado, segundo os alunos, é feito a partir de um viés cultural (ou pelo menos fala da cultura dos povos estudados).

É, a história do Brasil fala muito dos governantes, isso não é tão interessante. Acho que naquela parte em que ele falou sobre a Idade Média é porque tem todo aquele encanto, nem parece que aquilo tudo aconteceu de verdade, parece que a gente está brincando sabe, que as pessoas usavam aqueles vestidos... (aluna B)

Se, por outro lado, considerarmos a perspectiva proposta pelo aluno H, segundo o qual a História do Brasil não é interessante porque é muito recente, vamos perceber (no decorrer de suas palavras) que o que estava realmente por trás de sua afirmação não era necessariamente a questão do tempo de história de cada povo (e a “idade” da história do Brasil dentro do contexto da história mundial, em específico), mas sim o apreço deste aluno pelas realizações culturais de cada povo, com destaque especial para as realizações materiais clássicas, como as pirâmides do Egito e o Coliseu de Roma, colocados em evidencia por ele.

Eu queria acrescentar que eu também não gosto muito da história do Brasil, essa coisa de política, mas a parte que eu mais gosto mesmo é da coisa mitológica, dos gregos, romanos, essa é a parte da História que eu mais gosto(...)de onde saíram aquelas pirâmides? De onde os egípcios tiraram a idéia de fazer uma pirâmide daquele tamanho, cheia de armadilhas e colocar um sarcófago lá dentro com um corpo?(...)E aí volta naquela coisa que a nossa história é mais recente. A gente não vai vivenciar essa coisa de tentar imaginar como é que surgiu uma pirâmide, ninguém vai construir uma pirâmide aqui no Brasil(...)Não vai surgir uma coisa do nível que surge no Egito, que surgiu na Grécia, ou como o Coliseu de Roma, não vai acontecer uma coisa dessa dimensão aqui no momento que a gente está na História. (aluno H).

De igual maneira, os alunos que vincularam o pouco apreço que têm pela história do Brasil ao fato de estarem (e de estarmos) acostumados com ela, acabaram também colocando a perspectiva do “cultural” como referência de um ensino de História satisfatório, ainda que sua intenção inicial fosse a de tentar dizer que o elemento predominante na construção de uma significação negativa (por parte dos alunos) em relação à história do Brasil não era necessariamente o fator “política”, mas sim a relação eu x outro, na qual o que me interessa mais é o outro, por ser diferente (pelo menos no que se refere aos fatores históricos e culturais). Vejamos por exemplo a argumentação da aluna B:

Talvez (a história egípcia) não seja tão interessante assim. Por exemplo: para os egípcios pode ser que não seja tão interessante estudar sobre uma pirâmide, porque pra eles é uma coisa normal, mas estudar sobre o saci poderia ser muito mais legal para eles do que a sua própria história, mas para nós brasileiros, é muito mais legal estudar a história das pirâmides. (aluna B)

Um dos detalhes que mais me chamaram a atenção no contexto em questão é que mesmo tendo apresentando três explicações diferentes para o fato de não gostarem da história do Brasil, os alunos não assumiram uma postura de enfrentamento entre as alternativas propostas, mas sim de complementação, demonstrando que houve um pensar em conjunto bastante positivo entre eles.

Não posso deixar de argumentar que a criação dessa realidade (a da existência de um pensar em conjunto no qual os alunos foram acolhendo novas hipóteses e ampliando seu modo de encarar a pergunta que lhes foi feita) talvez tenha sido facilitada pelo fato de compartilharem um sentimento de atração pela cultura de fora, pela história de outros povos. Colocada desta forma, a questão ganha uma outra dimensão segundo a qual o problema de os alunos não gostarem da história do Brasil não se deve necessariamente a pouca estima que nutrem pela política e nem tampouco à apreciação por elementos culturais (em si) que demonstraram ter, mas sim devido ao sentimento de interesse que a história de outros povos (especialmente em relação aos fatores culturais) parece despertar neles. É o que se evidencia, por exemplo, na fala da aluna B:

É, então! Estamos acostumados com a nossa história, ver uma história diferente talvez empolgue mais. (aluna B)

Ao afirmarem que gostavam mais da História de outros povos do que da história do Brasil pelo fato de que elas enfatizam (mais do que a nossa) os aspectos culturais, parece que, na verdade o que eles estavam tentando dizer era que é o de fora – e não propriamente o cultural – que atrai mais, ou “empolga mais” como afirmou a aluna B no trecho anteriormente transcrito.

Um outro fato que ilustra bem essa proposição é a forma como a questão do cultural na história do Brasil foi tratada pelos alunos. Depois que o aluno H afirmou que gostava muito pouco da história do Brasil, mas gostava bastante da parte mitológica da história, perguntei-lhe o que tinha a dizer a respeito da mitologia brasileira, e foi aí que uma outra tendência presente no discurso dos alunos tornou-se mais evidente, a saber, a de que a história do Brasil aparece-lhes aos olhos como uma história pouco elaborada, enquanto a história dos outros povos é enxergada a partir de uma visão mais romântica. Ao falar, por exemplo, de nossa mitologia, o aluno H menciona o saci-pererê utilizando-se de um discurso que chega a classificar as lendas da mitologia (ou folclore) brasileira como infantis!

Ah, tem umas lendas, uns mitos do saci pererê...(risos), mas não tem a mesma dimensão de uma mitologia grega (...) Eu falei do saci e o pessoal deu risada, parece infantil, agora se eu tivesse falando de Zeus, de Hades de Poseidon... (aluno H)

Na mesma direção, prosseguiram o aluno C e a aluna B:

É como se na maioria das vezes as lendas do Brasil não tivessem muita criatividade, são meio fracas. (aluno C).

É uma coisa voltada mais para as crianças. Não tem fundamento nenhum, sabe: o Saci pega todas as suas coisas e depois devolve!?! (aluna B)

Essa foi, portanto, a tendência principal (ou posição consensual) seguida pelos alunos durante o espaço de tempo em que se dedicaram a responder à segunda pergunta (Você gosta de estudar História?): Em primeiro lugar, os alunos (a maioria) abriram um debate no qual demonstraram seu pouco apreço pela História do Brasil e depois passaram a refletir sobre os fatores que julgaram determinantes para a construção da visão pouco simpática que assumiram em relação a ela.

Destacaram então como motivos principais a predominância do viés político no ensino da história do Brasil; evoluindo posteriormente para a idéia de que nossa história é muito recente quando comparada à história européia – o que a tornaria menos interessante – e, por fim, afirmaram ainda que a razão de não se simpatizarem muito com a História do Brasil poderia ser o fato de estarem (e estarmos) muito habituados a ela. Aos poucos, porém, foi ficando claro que havia um elemento comum permeando todas as explicações (três) que os alunos manifestaram. Sendo assim, eles próprios passaram a considerar a idéia de que o verdadeiro problema a incomodá-los na História do Brasil é a questão da perspectiva cultural.

De certa forma, tal explicação poderia parecer suficiente, já que temos o seguinte quadro: Quando os alunos afirmaram que não gostam da história do Brasil pelo motivo de que ela foca predominantemente os aspectos políticos, eles estariam, na realidade, clamando pela inserção de algo que lhes interessa mais, que, no caso seria a perspectiva

cultural. De igual maneira, ao dizer que nossa história é pouco interessante porque é – relativamente – muito recente, os alunos estariam também reclamando a ausência do elemento cultura, já que ao fazer tal afirmação, o aluno responsável pelo posicionamento citado (o aluno H) evocou a inexistência, em nossa História, de vestígios materiais (culturais, portanto) consagrados na historiografia como monumentos clássicos (a exemplo das pirâmides do Egito e do Coliseu de Roma).

A única explicação que poderia talvez conduzir a um outro caminho – a de que eles não gostavam da história do Brasil por estarem muito acostumados com ela – foi, de certa forma, não só sobreposta como também extrapolada. Como isso teria acontecido? Simples! Ao dizer que “não gostamos muito de nossa história porque estamos habituados a ela”, a aluna (B) não estava reclamando a falta do elemento “cultura” na história do Brasil, mas sim o seu excesso. É como se ela estivesse dizendo: temos visto tanto nossa história – incluindo aí os elementos culturais, como as lendas do folclore, por exemplo – que cansamos um pouco dela.

Sua argumentação, no entanto, foi coerente e convincentemente contrariada pelo aluno H que ao fazer isso, não apenas levou os outros alunos a concordarem com ele (ao menos foi o que me pareceu) como também extrapolou no sentido de mostrar que, na visão deles, o problema é com a nossa história cultural em si (de forma que ela não é apreciada por ser vista como muito pouco elaborada) e não exatamente com a falta dela nas aulas de História. Vejamos o argumento que ele usou para contestar a posição de que o não gostar da história do Brasil decorre do fato de estarmos muito acostumados com ela:

Eu tenho um primo que fez intercâmbio para a Alemanha, e no lugar dele assim, veio uma alemã pra casa da minha tia. Ela achava o “Ó” estas coisas de saci perê, mula sem cabeça, ela ficava espantada assim... “De onde vocês tiraram isso?” Aí agente pega na Alemanha, vê aquelas catedrais imensas e agente acha muito mais chamativo. (aluno H).

Ainda que, de acordo com a frase transcrita, o aluno H só tenha se referido negativamente a uma parte da nossa história (ao folclore) e não ao seu conjunto, as evidências, levaram-me a crer que a história do Brasil é vista pela maioria dos alunos

entrevistados como uma história pouco interessante em sua quase totalidade, inclusive no que se refere a aspectos culturais. Trata-se, todavia, de uma visão comparativa, já que na fala dos alunos, sempre que a História do Brasil foi mencionada como sendo pouco interessante houve uma relação de comparação entre nossa história e a de outros povos (especialmente os povos clássicos: gregos, romanos e egípcios), de modo que a história brasileira foi colocada em posição de inferioridade diante da história dos outros povos citados. Em outras palavras, a maioria dos alunos fez questão de dizer que, segundo eles, a História do Brasil não era comparável à história dos povos da antiguidade clássica (gregos, romanos, egípcios) e do período medieval.

Além das manifestações diretas dos alunos (em repúdio à história do Brasil), um dos principais indícios sobre os quais me apoio para fazer tal afirmação (a de que nossa história é vista pelos alunos entrevistados como uma história relativamente desinteressante e inferior à dos povos das épocas antiga e medieval) é o fato de que a maioria dos alunos (os que construíram o que chamo de argumentação hegemônica ou consensual) se referiu às ditas outras história (antiga e medieval) por diversas vezes e com muito entusiasmo, enquanto que as menções à História do Brasil foram meio que sem paixão alguma, sem a demonstração de qualquer entusiasmo.

Mas como demonstrar entusiasmo por algo que não se aprendeu a gostar, ou que simplesmente não se gosta? É isto que gostaria de considerar agora. Mais especificamente, tentarei refletir um pouco a respeito de como se construiu esta visão – compartilhada pela maioria dos alunos entrevistados – segundo a qual nossa história não é tão capaz de entusiasmar quanto a de outros povos da Antiguidade e do mundo Medieval.

Há, na minha concepção, dois referenciais sobre os quais repousam a visão de História apresentada pela maioria dos alunos. Em primeiro lugar, acredito que o posicionamento assumido pelos alunos em relação à história deve-se (em parte), a uma possível permanência de traços da tradição positivista, e em segundo, a um fenômeno de encantamento e fascinação pelo exótico e pelo remoto que é próprio do mundo infantil (se

desenvolve durante a infância), mas costuma perdurar por outras fases da vida (adolescência e idade adulta).

De acordo com o que já foi apresentado anteriormente (no segundo capítulo deste trabalho), ao se constituir como ciência na Europa do século XIX, a História teve como base o pensamento positivista. Tendo o nosso primeiro modelo de história sido importado da França, constatamos que o Brasil também adotou o modelo de história positivista e que as características desta concepção (positivista) foram predominantes na historiografia brasileira por um longo período⁴³ (o que não significa dizer que a herança positivista tenha sido completamente anulada).

Conforme foi apresentado, a influencia positivista levou a criação de uma história baseada na biografia de grandes personagens políticos, vistos como heróis da pátria e capazes de promover o sentimento de nacionalismo e amor à Pátria (e como consequência disso, capazes de promover a obediência às leis). Além de uma história política e biográfica, o positivismo enraizou também na história brasileira uma visão eurocêntrica, visão esta que coloca a Europa como o centro do mundo, e dá-lhe a primazia sobre os outros povos, ou seja, coloca a Europa como sendo superior ao resto do mundo. A principal justificativa para essa posição de superioridade (da Europa em relação ao mundo) seria o seu – alegado – estágio “superior” de desenvolvimento que lhe dava o status de continente civilizado (e aqui civilizado no sentido de superior em relação aos outros povos que eram considerados não civilizados).

“Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao conceito de civilização difundido por essa História. A ‘genealogia da nação’ encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão”. (Bittencourt, 2004, pág. 75).

⁴³ Conforme visto no segundo capítulo deste trabalho, a tradição positivista permaneceu como hegemônica na historiografia brasileira até pelo menos até a década de 1980, quando a luta pela redemocratização e pela volta do ensino da História e da Geografia como disciplinas autônomas – em detrimento dos Estudos Sociais – colocaram em evidencia o uso ideológico que vinha submetendo o ensino de História. A partir de então buscou-se a influência de novas concepções como a da Nova História Francesa (desde a Escola dos Annales) e da história marxista.

Diante disso, não parece ser absurdo supor que, quando a maioria dos alunos entrevistados se posicionou contra a história do Brasil e a favor da História Geral (especialmente a dos povos da Antiguidade e do Medieval – sobretudo europeus), eles estavam reproduzindo traços de uma cultura historiográfica fundamentada no positivismo, principalmente porque, assim como a tradição positivista, os alunos em questão disseram que a história do Brasil não se compara à história européia, uma história muito mais desenvolvida e sofisticada. Em outras palavras, podemos dizer que eles foram ensinados a ver a história do Brasil como inferior à dos Europeus, ainda que de forma indireta.

Ah, eu acho a História interessante como todo mundo já disse. A única coisa que não vale a pena de se aprender é sobre o Brasil. Isso aí é uma coisa muito recente, não dá graça. Agora antigamente, na Europa... (aluno K).

Enquanto professor de História da rede estadual paulista já tive a oportunidade de manusear diversas obras didáticas que possuíam vários capítulos dedicados à História Geral (chamada de história geral, mas centrada na história da Europa) enquanto que à história do Brasil apenas alguns poucos capítulos foram dedicados. De igual modo, autores dedicados ao estudo do ensino de História como Bittencourt (2004) e Fonseca (2004) têm apontado para a incidência de uma visão eurocêntrica nos livros didáticos.

Cabe considerar que alguns dos povos citados pelos alunos como constituintes de uma “parte mais interessante da História” (como os egípcios, por exemplo) não foram povos tipicamente europeus. Sendo assim, como dar consistência a afirmação de que a visão de História apresentada pela maioria dos alunos teria sua origem na herança positivista, especialmente no que toca à supervalorização da história européia? Colocado de outra forma, como afirmar que o pouco apreço pela História do Brasil demonstrado pelos alunos seja fruto da influência de uma visão eurocêntrica (de cunho positivista) se, além de valorizarem povos da Europa Antiga e Medieval (como gregos e romanos) os alunos também mencionaram povos de outros continentes - como povos interessantes – e não apenas europeus? (Como se sabe, os egípcios são africanos e não Europeus).

A explicação está no fato de que a própria tradição positivista valorizava a história dos egípcios e a de outros povos não europeus. Mesmo não sendo europeus, os egípcios tiveram sua história consagrada pela historiografia européia (incluindo-se aí o positivismo). Olhando por esse ângulo podemos dizer que ao interessar-se por temas ligados a povos não europeus (como os egípcios) os alunos não estariam necessariamente deixando de seguir os padrões eurocêntricos que a historiografia positivista criou, antes, estariam apenas reproduzindo esse modelo, já que os europeus também se encantaram com a história egípcia da antiguidade e se colocaram como herdeiros de todo o desenvolvimento humano.

Se considerarmos os argumentos que os alunos utilizaram para dizer que não gostavam da história do Brasil, poderemos também perceber a possível influência da história positivista se manifestando. Ao dizer, por exemplo, que a história do Brasil não é interessante porque fala muito de política, os alunos parecem ter negado uma das principais características da concepção positivista que, como já visto, era centrada na biografia de personagens famosos e na abordagem política desses personagens (talvez por influência da – moderna – história cultural).

Por outro lado, no entanto, ao falarem que o motivo de seu pouco apreço pela História do Brasil é o fato de ela ser muito recente – e, por isso, conforme argumentado, não possuir muitos monumentos (vestígios de história material) interessantes como os gregos, romanos, egípcios e europeus medievais (neste sentido foram apresentadas as catedrais medievais) –, os alunos entraram novamente no campo da herança positivista e isso porque por trás de tal perspectiva reside a idéia de que os europeus são mais desenvolvidos que nós, o que se manifesta pelo fato de que os monumentos deles são mais interessantes, sofisticados e fascinantes do que os nossos. Na verdade, os alunos chegaram a dizer que não possuímos nenhum monumento significativo⁴⁴.

⁴⁴Nenhum de nossos patrimônios culturais mundialmente famosos foram mencionados. Poderíamos citar como exemplos os nossos sítios arqueológicos – dentre os quais o de maior destaque é o de São Raimundo Nonato, no Piauí –, as cidades históricas de Minas Gerais e suas obras coloniais, as obras de Aleijadinho e para citar elementos mais modernos poderíamos ter o Cristo Redentor e algumas obras arquitetônicas de Oscar Niemeyer.

Não tem um marco histórico. Não tem aquela coisa, que nem tem lá. Você vai para um país de fora e você vai ver, por exemplo, se você for para a Alemanha, tem as catedrais lá e você vê que foram construídas no passado, coisa que aqui no Brasil não tem. (aluno C).

Um outro exemplo da concepção positivista de História sobre as argumentações apresentadas pelos alunos pode ser percebido através da fala do aluno H. Como observamos, o aluno em questão (H) afirmou que nossa história não é interessante porque é relativamente (em relação à história da Europa, de acordo com o que foi colocado por ele) muito recente.

E aí volta naquela coisa que a nossa história é mais recente. A gente não vai vivenciar essa coisa de tentar imaginar como é que surgiu uma pirâmide, ninguém vai construir uma pirâmide aqui no Brasil. (aluno H).

Tal afirmação, embora pareça coerente, esconde a existência de um preconceito que remonta à filosofia iluminista do século XVIII. Para os iluministas, os povos que povoaram a Terra só passaram a ter História a partir do momento em que desenvolveram um sistema de escrita. (Daí o termo Pré-história ter sido criado pelos Iluministas para designar um período “antes da história”. Cabe lembrar que este assunto já foi discutido no segundo capítulo). Transportada para a realidade brasileira, a visão hierarquizada criada pelos iluministas foi usada pelos dominadores europeus (especialmente portugueses) que, ao chegarem por aqui, difundiram a idéia de que a História do Brasil só teria se iniciado após a chegada deles, os “brancos civilizados”. Deste modo, todo o passado dos povos indígenas foi desprezado e sobrescrito. Sem perceber, o aluno (H) reproduziu essa visão, pois ao dizer que nossa história é relativamente muito recente ele parece ter se pautado na concepção – errônea, porém bastante difundida – de que a História do Brasil tem seu marco inicial em 1500, com a chegada dos Portugueses.

Não se trata, no entanto, de repreender o aluno H por seu posicionamento – até mesmo porque, conforme já disse, fiquei bastante satisfeito com a participação de todos eles – mas apenas de procurar encontrar a origem de tal posicionamento. Como se sabe, o

argumento de que a história do Brasil só começou com a chegada dos portugueses foi parte da estratégia de dominação européia. Para justificar essa dominação, os europeus afirmaram que os povos indígenas eram inferiores e careciam de ser civilizados pelos “superiores” europeus. Deste modo, a história do vencedor (europeus) permaneceu e a do dominado (índios) foi sufocada.

Por ser eurocêntrica, a história positivista corroborou e difundiu essa idéia (a de que a nossa história só teve início efetivamente a partir da chegada dos europeus). Foi assim que surgiu a versão mencionada por Bittencourt (2004) segundo a qual nossa história se resumiria a um “apêndice da história européia” (Cf. Bittencourt, 2004, pág. 75), já que, segundo os europeus e a historiografia positivista, teria sido lá – e não aqui – que tudo começou.

A título de esclarecimento, gostaria de mencionar que se considerarmos o período em que a sociedade grega vivenciou a difusão de sua mitologia ou aquele no qual os egípcios construíram suas pirâmides (algo em torno de 3200 a.C em diante – há cerca de cinco milênios, portanto) e recorrermos à arqueologia histórica, podemos afirmar que, naquela mesma época o território que hoje corresponde ao Brasil já estava ocupado. Por essa perspectiva, nossa história não é tão mais recente do que a dos egípcios e gregos da Antiguidade. Dito de outro modo, nossa história não é relativamente (em relação à história da Europa) tão recente conforme foi colocado.

A segunda explicação que proponho no sentido de buscar compreender a origem da visão de História apresentada pela maioria dos alunos (que foi de repúdio à História do Brasil e de apreço pela História Geral, especialmente a Antiga e Medieval) baseia-se nas idéias de Joelza Ester Rodrigue, que em palestra proferida a professores de História no dia 19 de Maio de 2007, na UNIFAI, apresentou um quadro das características psicológicas de alunos cuja idade-série se situa entre a 5^a e a 8^a série do Ensino Fundamental bastante pertinente a este trabalho.

De acordo com Joelza, a entrada dos alunos no Ensino Fundamental II (5ª série) marca o início de um período de transformações físico-biológicas (a puberdade) que acompanharão os alunos ao longo de todo o percurso iniciado, caracterizando assim um “ser em transformação”. Considerando então esses alunos (adolescentes ou pré-adolescentes) como “seres em transformação”, a palestrante observou que as mudanças que os envolvem obedecem a fases com características e implicações próprias sobre o processo de ensino-aprendizagem do aluno.

Sendo assim, ela afirma que por volta dos 11 anos o aluno vai deixando de possuir um pensamento tipicamente concreto (que seria uma espécie de pensamento literal) e vai adquirindo um pensamento mais complexo e abstrato (ou seja, um pensamento capaz de separar o que literal do que é fantasioso, ou figurado). De acordo com essa visão, as raízes do pensamento concreto encontrar-se-iam ainda no mundo infantil que o “ser em transformação” vai deixando aos poucos.

No livro “História em Documento, 2006, pág. 08 (manual do professor) a autora dá mais detalhes desse processo de mudanças e explica que na fase dos 11 anos o aluno “não consegue distinguir entre o real e o ficcional”, bem como “Têm um gosto pelo longínquo e exótico(...)”, o que, segundo ela tem a ver com “a exploração dos limites do real e do imaginário”. Ainda que a faixa etária dos alunos com os quais realizei a entrevista fosse outra (14-15 anos) e as particularidades de sua fase fossem, segundo Joelza (2006), um pouco mais específicas (a saber, a busca pela verdade e o desenvolvimento do pensamento abstrato), acredito que há uma relação entre essas duas fases distintas (a dos 11 anos e a dos 14-15 anos).

Se, por volta dos 11 anos o aluno costuma desenvolver um apreço pelo longínquo e pelo exótico, (o que caracterizaria também uma espécie de pensamento fantasioso, muito comumente observado nas crianças), o que impede que ele continue explorando essa curiosidade meio recheada de fantasia aos 15 anos? (e até por muito mais tempo) Se, como a autora explicou, o pré-adolescente sente o fim da infância com certa angústia e por isso tenta preservar fragmentos da sua vida infantil (como brinquedos, álbuns de figurinhas,

etc..), não se pode dizer também que o hábito de fantasiar sobre o longínquo e o exótico seja a preservação de um dos traços da infância, ou do final dela?

A reflexão sobre a análise que Joelza (2006) fez a respeito das mudanças no pensamento dos alunos (da infância à adolescência) levou-me a traçar um paralelo entre tal realidade e a visão que os alunos entrevistados apresentaram em relação à História. Conforme já foi dito, eles demonstraram gostar bastante da História Geral (da Antiga e Medieval principalmente) e muito pouco da história do Brasil. Dentro da perspectiva das idéias apresentadas por Joelza (2008), poderíamos supor então que o maior apreço demonstrado pelos alunos em relação à História Geral (quando comparada à História do Brasil) não seria unicamente fruto de uma herança positivista eurocêntrica, mas também – e talvez principalmente – de uma manifestação de permanência (ou de luta pela permanência) do gosto pelo longínquo e pelo exótico próprios do mundo infantil em transformação que Joelza (2006) colocou. Há diversas frases expostas pelos alunos que parecem conduzir a este raciocínio. Vejamos por exemplo a aluna B:

Acho que naquela parte que ele falou, sobre a Idade Média, é porque tem todo aquele encanto, nem parece que aquilo tudo aconteceu de verdade, parece que agente está brincando sabe?(...) Com as lendas do Brasil não consigo imaginar, sabe, aquela sensação de imaginar, de ver a cena, o saci não tem nada de interessante, de encantador, não tem aquele fundo mágico. (aluna B)

As expressões “imaginar”, “encantador” e “fundo mágico” que a aluna B usou para se referir a História Antiga e Medieval deixaram evidente a forte inclinação ao pensamento meio que fantasioso de apreciação pelo exótico e pelo longínquo de que tratou Joelza (2006). De igual maneira, a empolgação do aluno H pela História egípcia reforça essa idéia:

Ta vendo, de onde saíram aquelas pirâmides? De onde os egípcios tiraram a idéia de fazer uma pirâmide daquele tamanho, cheia de armadilhas e colocar um sarcófago lá dentro com um corpo? (aluno H)

No mesmo sentido a aluna A tenta explicar de onde vem o interesse pela história dos egípcios e ao fazê-lo parece reforçar a tese de que há nesse fascínio uma pitada de

imaginação e fantasia, já que, segundo ela, o fato de existirem muitos “segredos” (e daí você pode imaginar e fantasiar à vontade!) é que torna a história egípcia interessante:

Ah, ao vermos a mitologia egípcia fica um monte de interrogações, porque você não sabe direito qual é o segredo daquelas pirâmides enormes que eles construíram. (aluna A).

Conforme já argumentado, a posição desses alunos (os que consideraram a história Geral bem mais interessante do que a História do Brasil), apesar de majoritária, não foi única. Tivemos também alguns outros alunos – mais especificamente três – (aluna A, a aluna L e aluno D) que contrariaram a visão da maioria e se declararam simpatizantes da História do Brasil. Desses três alunos, no entanto, há um em especial cuja participação na discussão me chamou mais a atenção e o motivo foi sua postura de colocar-se como defensor da História do Brasil. Ainda que a aluna A e a aluna L também tenham contrariado a visão defendida pela maioria, a participação delas não foi tão incisiva no sentido de propor a defesa da nossa história quanto à do aluno D.

A participação da aluna A, por exemplo – que não deixou também de ser vista por mim como interessante –, significou muito mais uma postura de moderação do que de defesa à História do Brasil propriamente dita, principalmente porque, no início da discussão a aluna (A) concordou com a idéia apresentada pela maioria de que a nossa história era pouco interessante. Só aos poucos é que ela foi pesando a situação e tentou demonstrar que, ao contrário da maioria, ela conseguia ver alguns pontos positivos na História do Brasil. Para ilustrar o exposto, separei dois momentos de sua fala (da aluna A) durante a discussão. Inicialmente ela assim se pronunciou ao ser perguntada (a pergunta foi colocada para todos) sobre por que a história de outros povos parecia interessá-los mais do que a História de seu próprio país:

Porque com a nossa história já estamos acostumados né! (aluna A)

A naturalidade de sua resposta expressa a aceitação do pressuposto defendido pela maioria – a de que a História do Brasil seria pouco interessante. Alguns minutos depois, no

entanto, em uma tentativa de retificação ela passa a considerar a existência de algumas vantagens e pontos interessantes no ensino da História do Brasil, primeiramente com este discurso:

Mas o que é isso! E se você vai para o exterior e te perguntam sobre a história do Brasil?. Eles têm tanto interesse pela nossa história quanto a gente tem pela deles. (aluna A).

E depois com este:

Tem uma coisa interessante no Brasil que eu achei que é a história do descobrimento. Tem uma fase do Brasil colônia que é muito interessante, até porque o Brasil tem muitas pessoas, muitos imigrantes, descendentes de tudo qualquer canto. Eu admiro bastante a cultura do Brasil, porque conseguiu reunir pessoas de todo o mundo, tanto que a maior colônia japonesa fora do Japão é no Brasil. Foi minha mãe que disse isso, não sei se está certo. (risos) (Aluna A).

De forma ainda mais defensiva, a aluna L limitou-se a dizer que – ao contrário da maioria –, ela gostava da História do Brasil e o mais curioso em sua fala foi a afirmação de que sua apreciação pela História do Brasil amparava-se justamente naquilo que muitos alunos disseram ser o motivo de sua rejeição à ela (à História do Brasil), a saber, a História política (ou a História vista pelo viés da política):

Acho [a História] legal e interessante(...) Principalmente a política(...)Gosto de tudo relacionado à política. Gosto de estudar sobre os políticos que entraram, os que saíram, os que morreram. A história deles, tudo relacionado à política. (aluna L)

Como já dito, ao contrário das duas alunas anteriormente mencionadas (alunas A e L), o aluno D teve uma participação muito mais engajada. Em sua primeira participação no debate em torno da questão levantada pelos próprios alunos (a de gostar ou não da História do Brasil), o aluno D já havia dito que gostava bastante de estudar a história de seu país, mas na medida em que ouviu seus colegas fazendo discursos contra ela, parece que o aluno (D) não resistiu e foi então que ele passou a desenvolver um interessante raciocínio em sua

defesa. Teria sido uma postura nacionalista ou apenas menos entusiasta dos estrangeirismos?

Pelo que pude perceber, não foi o amor incondicional à Pátria, próprio da ideologia nacionalista, que motivou o aluno D a colocar-se como defensor da História do Brasil, mas sim uma vontade de levar os demais colegas a verem a história de seu próprio país por um outro ângulo, de uma forma mais consciente. Em outras palavras, o aluno D demonstrou realmente gostar da História do Brasil e por isso queria defendê-la do tratamento negativo que vinha recebendo. Ao fazer isso, no entanto, o aluno D utilizou-se de argumentos que ultrapassaram a esfera da simples defesa de um ponto de vista (ou gosto) pessoal e adentraram o campo da denúncia. É como se o aluno (D) estivesse tentando denunciar a existência de uma dimensão que os demais alunos não estavam conseguindo enxergar ao manifestarem suas opiniões e essa dimensão era a do estrangeirismo.

Mas se a gente também não lembrar das lendas e mitologias do Brasil, como é que elas vão ficar para a História? (...) É, mas a gente tem que lembrar tanto como lembra da mitologia grega. (Aluno D).

Como se percebe em suas palavras, o aluno D além de parecer estar tentado repreender os demais por assumirem uma postura estrangeirista (já que se lembrariam mais da mitologia – e conseqüentemente da história – de outros povos do que da história deles próprios), pode-se dizer que ele também está tentando fazê-los considerar a existência de um perigo implícito na questão do estrangeirismo que é a possibilidade do desaparecimento da própria memória. Segundo ele, se nos lembrarmos demasiadamente da história de outros povos e nos esquecermos da nossa, podemos acabar sepultando traços de nosso próprio passado e isso seria grave. É nesse sentido que usei anteriormente a expressão “consciente” para designar a atitude do aluno D em defender a História do Brasil.

Percebendo que suas palavras não tinham surtido o efeito esperado, uma vez que a maioria dos alunos continuou discursando contra a História do Brasil, o aluno D passou a encaminhar uma elaborada argumentação no sentido de questionar a própria base do pensamento estrangeirista que ele teria percebido existir entre os seus colegas. O que mais

me chamou a atenção foi justamente o fato de que ele buscou interpretar a fala dos seus colegas e ao fazê-lo não só atacou o estrangeirismo (que, como visto, ele não chamou exatamente de estrangeirismo) como também percebeu que esse estrangeirismo tinha um centro de concentração que era a Europa. Vejamos então como ele começou a expor seu raciocínio. Primeiro ele fez a seguinte pergunta aos seus colegas que estavam argumentando contra a História do Brasil:

Mas se a gente for perguntar para os europeus como foi o descobrimento da Europa, será que eles vão conseguir te responder? (aluno D).

Tendo obtido a resposta “não” por parte dos colegas e entendendo que isso representava um desconhecimento (por parte deles) a respeito do processo histórico de povoamento da Europa ele prosseguiu:

Então onde vocês vêm graça ali se vocês nem sabem o descobrimento de uma coisa que vocês gostam tanto? (aluno D)

O aluno H então tentou responder recorrendo à idéia do encantamento, ou melhor, à idéia de que o que torna a história de outros povos interessantes é a possibilidade de se fantasiar sobre ela. Sua resposta reforça a tese anteriormente apresentada (com base em Joelza, 2006) de que a história de outros povos – por tratar de realidades longínquas e exóticas – acabaria por interessar mais porque atende melhor à necessidade humana (mais especificamente infanto-juvenil) de fantasiar sobre o mundo real (a fim de que os limites entre o real e o irreal sejam explorados e fiquem definidos).

Então, é porque é incerto. Você pode imaginar qualquer coisa dali. Você pode imaginar que Deus fez brotar aquilo do mar. Você pode imaginar mil coisas(...)Eu acho que essa fantasia de você poder imaginar de onde saiu sem ter uma lógica é mais interessante, do que você saber que o cara chegou aqui de navio e... (aluno H)

Ainda assim, todavia, o aluno D continuou:

Eu não sei se a V. (citando a professora de História) comentou com vocês que os homens vieram da África? (aluno D)

Tendo recebido resposta afirmativa concluiu a primeira parte de seu raciocínio:

Então, vocês sabem que o homem veio da África, chegou na Europa e construiu aquilo! Não tem graça, não tem sentido. (aluno D)

Acompanhando sua argumentação, podemos perceber que desde o momento em que o aluno D colocou em questão o tema origens da história européia, seu objetivo principal era o de chegar a esse ponto: o de elucidar que a Europa teria sido originalmente povoada por africanos, já que, de acordo com os estudos arqueológicos atuais, a África foi o berço da humanidade.

Mas, no contexto do diálogo que estava em curso, qual seria o intuito do aluno D ao mencionar esse fato? Tratou-se, na verdade de uma sacada bastante inteligente. Ao refletir sobre a fala dos seus colegas o aluno D deve ter entendido que o que estava realmente em jogo não era necessariamente a valorização da história de outros povos pelo simples fato de que eles eram diferentes, mas sim e principalmente pelo fato de que os povos mencionados pelos alunos como os mais interessantes (gregos e romanos, por exemplo) eram considerados superiores. Entendeu ainda que nesse binômio inferior x superior a Europa vinha sendo considerada (por seus colegas) a parte civilizada e desenvolvida (portanto superior) do mundo e da história, enquanto os outros (onde inclui-se o Brasil) a parte pouco desenvolvida e por isso inferior.

As falas da aluna B e do aluno H, por exemplo, deixam evidente – com todas as letras – que a visão defendida por eles era uma visão eurocêntrica. Quando percebi que muitos alunos ficaram surpresos com o fato apresentado pelo aluno D resolvi perguntar a eles qual seria o problema com a afirmação de que o homem teria saído da África e de lá tenha migrado para a Europa, recebi a seguinte resposta da aluna B:

A Europa que começou com tudo sabe!? Sempre temos a impressão que a Europa está acima e os outros países estão abaixo dela, sabe? Ela que tem que começar com tudo: Ela que teve a primeira roupa, o primeiro espelho, o primeiro tudo... Então quando a gente vê que na realidade não foi ali que tudo começou, mas sim de um lugar que a gente esnoba, que a gente vê que é pobre, que as pessoas são muito humilhadas, é muito estranho pra nós. (aluna B).

Do aluno H, recebi uma resposta ainda mais direta:

Ver que o “melhor” de hoje foi construído pelo “pior” de hoje, é isso que não “cola”! (aluno H)

Nada poderia então – pelo menos naquele momento – questionar e balançar mais as estruturas da visão apresentada pela maioria dos alunos (a visão segundo a qual a história européia seria mais interessante porque a Europa é superior e desenvolveu uma cultura material mais atrativa) do que fazê-los considerar o passado do continente europeu e levá-los a perceber que a mesma Europa que hoje é considerada exemplo de desenvolvimento e superioridade cultural teve como antepassados pessoas advindas de um lugar (África) que eles (primeiramente os europeus e aí também todos os que por imposição cultural vêm a História pela perspectiva européia) entendem como sinônimo de atraso.

O próprio aluno D, todavia, deu indícios de que também não via a história africana com bons olhos, já que, segundo ele o passado da Europa “não tem graça e não faz sentido” se considerasse o fato de que a Europa teria sido colonizada por povos vindos da África. Isso, no entanto é uma outra questão que, aliás, relaciona-se com a próxima pergunta – feita aos alunos – a ser discutida neste trabalho que é sobre o que os alunos têm aprendido nas aulas de História.

A se julgar pela surpresa que muitos alunos demonstraram ao tomarem conhecimento de que a história da humanidade teria se iniciado na África e de que, por essa perspectiva os europeus seriam descendentes longínquos dos africanos, podemos intuir (nesse primeiro momento) que a questão da história africana não deve estar muito em pauta nas aulas de História ou pelo menos não está atingindo o objetivo desejável de promover a desconstrução da visão europeizada que legou a África um estigma de continente atrasado e

inferior. Não é a toa que há alguns anos a Lei nº 10.639/03 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira. De qualquer maneira, temos que a participação do aluno D, se não destruiu totalmente o preconceito que os alunos foram socialmente ensinados a ter pela África, conseguiu pelo menos arranhar um pouco o encantamento que os alunos sentiam pela Europa. Em outras palavras, o aluno D conseguiu colocar os demais alunos em uma situação na qual tiveram que reconsiderar se a História dos europeus seria realmente superior – e por isso mais interessante – à nossa. É o que podemos perceber nas palavras do aluno H que, admitindo a validade dos argumentos apresentados pelo aluno D, assim se manifestou na tentativa de explicar os dados apresentados pelo seu colega (aluno D) a alguns dos alunos que disseram não ter entendido bem o fato:

Porque assim... a nossa professora de História é diferente da de vocês e ela comentou com a gente que o homem surgiu na África... O primeiro homem do mundo era africano(...) Então gente, voltando ao assunto, ele falou de uma forma que realmente faz sentido, o homem nasceu na África, foi pra Europa e construiu tudo aquilo, mas...(aluno H).

Diante de tudo o que foi exposto acredito que os pontos mais significativos referentes às respostas que os alunos deram à segunda pergunta já foram apresentados e, sendo assim, partirei para a consideração das questões seguintes.

4.2.3 Uma leve mudança de abordagem: Da terceira pergunta às questões finais

Ao iniciar este capítulo afirmei que procuraria dar a ele uma condução que seguisse mais ou menos a ordem na qual os fatos (ou melhor, as falas dos alunos) se sucederam durante a entrevista. Pois bem, digamos então que a idéia de descrever a argumentação apresentada pelos alunos durante a entrevista mais ou menos na ordem em que elas se deram constituiria a lógica deste capítulo. É por respeito a esta lógica previamente estabelecida, portanto, que a partir de agora procederei a uma pequena modificação na forma de abordar os discursos apresentados pelos alunos, já que, como veremos, a dinâmica da entrevista sofreu um leve desvio de rumo a partir da terceira pergunta.

Até o momento dei-me ao trabalho de descrever e discutir o conteúdo da entrevista realizada com os alunos preocupando-me em reservar um espaço em separado para tratar – individualmente – de cada uma das perguntas que a eles (aos alunos) foram postas, principalmente porque foi desta forma (separadamente) que elas foram respondidas. A partir da terceira questão, no entanto, os alunos passaram a posicionar-se de maneira um pouco menos esquemática (do que nas duas primeiras perguntas) e, sendo assim, julguei mais adequado e coerente seguir o rumo tomado pela discussão, até mesmo para não incorrer no excesso de ficar repetindo argumentos que se manifestaram sucessivamente durante as quatro últimas questões.

Se voltarmos nossa atenção para as respostas dadas pelos alunos às duas primeiras perguntas (conforme tratado anteriormente), podemos perceber a existência de uma certa tendência em suas respostas. Em diversos momentos os alunos começaram tentando responder a uma questão, mas ao fazê-lo acabaram se envolvendo também com as especificidades da outra (tanto da posterior como da anterior). Ainda assim, todavia, uma certa distância entre elas foi mantida.

Se nas duas primeiras perguntas o inter-relacionamento das respostas foi uma tendência, poderíamos dizer que a partir da terceira passou a constituir quase que uma regra. Quero dizer com isso, que a partir da terceira pergunta já não foi mais possível definir sistematicamente os limites de cada pergunta (das perguntas finais), uma vez que os alunos acabaram iniciando uma discussão que os levou a entrar no campo das três últimas perguntas de forma espontânea, sem que existisse a necessidade de uma apresentação formal das mesmas.

Ainda assim busquei expressá-las formalmente aos alunos, mas tudo só serviu para evidenciar que o debate percorreu as questões finais sob uma nova perspectiva que não era mais a da observância aos limites colocados por uma questão formalmente proposta, mas sim a de um problema central que, ao ser discutido levou os alunos a posicionarem-se a respeito do que as perguntas finais lhes pediria para falar sem que elas fossem propriamente lançadas. A fala do aluno H é um bom indicativo desta situação, já que ele leu a folha de

perguntas que estava sobre a mesa e percebeu o quanto o momento estava propício à inter-relação das mesmas:

Oh, eu olhei aqui a sua folha [do entrevistador] e a sexta pergunta é: o que é um bom professor? E a quinta é: você já teve um bom professor de História? (...)Eu vou responder as duas então...(aluno H).

Além das perguntas cinco e seis, mencionadas pelo aluno H (em um momento já avançado da discussão), estavam programadas ainda as anteriores três (O que você aprende em História?) e quatro (Pra que serve estudar História?). Como afirmei anteriormente, estas quatro últimas perguntas não foram respondidas isoladamente uma da outra, mas sim de forma integrada. A partir do momento em que propus formalmente a terceira questão (o que você aprende em História?), os alunos iniciaram uma discussão que acabou se alargando pelo campo de abrangência de todas as questões seguintes sem a necessidade de lançá-las formalmente.

O mais interessante de se observar é que toda aquela discussão orientou-se por uma mesma preocupação central. Refiro-me aqui ao intenso debate que os alunos promoveram em torno da questão da prática dos professores, ou melhor, das práticas e métodos de ensino. (tanto dos professores de História como também dos de outras disciplinas). Em respeito ao tema central da pesquisa (que é o ensino de História), os alunos só se referiram a professores de outras disciplinas quando tentaram comparar as práticas de sala de aula desses professores com os procedimentos de ensino adotados pelos professores de História que tiveram (e que escolheram mencionar).

Claro que a questão da prática dos professores não foi debatida isoladamente, ela manifestou-se sob três dimensões distintas, porém encadeadas: Primeiramente a discussão promovida pelos alunos entrou no campo da aprendizagem dos conteúdos de História. Por esta perspectiva problematizou-se o que se aprende – e o que não se aprende – nas aulas de História). Em seguida os alunos passaram a criticar e a avaliar as práticas e os métodos de ensino utilizados pelos professores (especialmente os de História). Este foi um dos pontos fundamentais, até mesmo porque parece ter evidenciado o forte desejo que muitos alunos

tenham de poder manifestar-se a respeito da forma pela qual algumas aulas são conduzidas. Além de avaliar a prática dos professores, os alunos buscaram também (em alguns momentos) realizar uma autocrítica, bem como tentaram refletir sobre as relações entre a maneira pela qual seus colegas de classe (no conjunto) se apresentam para as aulas e a forma pela qual os professores conduzem as aulas. Nesta perspectiva os alunos acabaram por chegar na questão da indisciplina.

A partir de então, buscarei explorar e expor a avaliação que os alunos fizeram a respeito das práticas de ensino dos seus professores de História e o farei a partir da evolução natural que a discussão apresentou, ou seja, buscarei me pautar pelas três dimensões que a problemática apresentou: Em primeiro lugar a da aprendizagem dos conteúdos, depois a da crítica e avaliação (propriamente dita) das práticas dos professores e, por fim, a da indisciplina.

4.2.3.1 Aprendizagem dos conteúdos de História: o que se aprende e o que não se aprende nas aulas de História.

Ainda que, como afirmei, a partir da terceira pergunta (o que você aprende em História) os alunos não ficaram presos em responder às questões do roteiro propriamente ditas – já que passaram a se orientar por uma problemática central que julgaram mais significativa para eles (a das práticas de ensino de seus professores) – pode-se dizer que é possível extrair da discussão principal aquilo que eles declararam aprender em História, até mesmo porque eles começaram respondendo a essa pergunta (o que você aprende em História?) e foi a partir dela que entraram na questão das práticas dos professores. O que me pareceu mais curioso é que, além de declarar o que têm aprendido, os alunos fizeram também menção, ou melhor, reclamaram alguns conteúdos que eles não tem aprendido e que gostariam de aprender, tanto de forma direta, como de forma indireta (algumas coisas ficaram subentendidas, como veremos mais adiante).

Vamos começar então com o que eles declararam ter aprendido. Por esse lado, houve uma tendência bastante consensual de afirmar que nas séries iniciais (da primeira a quarta

série do Ciclo I, mais especificamente) eles teriam aprendido quase que exclusivamente História do Brasil e a partir da quinta série (do Ciclo II) começado a ter aulas voltadas para a História Geral. Ao chegar na oitava série, porém, as aulas de História do Brasil voltariam à tona novamente. Mencionando este contexto, a aluna B retoma à discussão apresentada anteriormente (a da rejeição pela História do Brasil manifestada por muitos alunos entrevistados) e tenta reforçar seu argumento de que a História do Brasil não é interessante porque estamos habituados demais com ela.

Então, agente aprende tudo, começamos aprendendo sobre o Brasil, como ele foi descoberto, porque isso sim a gente tem a curiosidade de saber desde pequeno, aí a gente aprende tanto, mais tanto, que enjoa. Acho que é por isso também que a gente passa a gostar de outras culturas. Mas a gente aprende sobre o Brasil, sobre várias condições... Sobre como foi esse negócio de dinheiro sabe. Por exemplo, teve a época do feudalismo, teve a época que igreja mandou, teve a época que os políticos mandaram, teve a época que o povo mandou e a gente aprende sobre o mundo, não o mundo (risos), mas os países. (aluna B).

Além de fazer menção ao “excesso” de História do Brasil que teve nas séries iniciais a aluna B procurou ser fiel ao enunciado da pergunta e apresentar sua visão geral sobre tudo o que aprende em História. Ao fazê-lo, ela acabou tocando em duas outras questões igualmente bastante sugestivas a respeito dos conteúdos de História que os alunos entrevistados têm aprendido.

Em primeiro lugar ela pareceu evidenciar a presença de tópicos da dita História Temática (Cf. discutiu-se no segundo capítulo deste trabalho, como também pode ser visto em Bittencourt, 2006). Ao dizer “Mas agente aprende sobre o Brasil sobre várias condições... Sobre como foi esse negócio de dinheiro sabe(...)”, a referência que fez a “várias condições” e a “esse negócio de dinheiro” pode estar indicando a experiência que essa aluna (B) teve com uma possível atitude docente de eleger determinado tema (como dinheiro ou capitalismo, por exemplo) e a partir dele abordar a história do Brasil ou a história de qualquer outro povo pela perspectiva das relações que se estabeleceram entre o povo e o tema em questão.

Na seqüência a aluna B afirmou que em História ela aprende “sobre o mundo”, dando assim a idéia de que os conteúdos aprendidos são – ou pelo menos podem ser – muito abrangentes. Esta, aliás, foi a tendência predominante entre os alunos. Praticamente todos os que buscaram responder à pergunta “O que você aprende em História?” (não foram muitos, já que, conforme veremos, a discussão em torno desta questão acabou seguindo um outro curso e concentrou-se predominantemente na problemática das práticas docentes) declararam ver a História como uma disciplina que possui um caráter bastante amplo. Para a aluna M, por exemplo, o que ela tem aprendido em História é:

A história das civilizações, de todo o mundo assim...mesmo que eu não goste da história do Brasil, como falei. (aluna M).

Se considerarmos que “aprender tudo” ou “sobre tudo”, como declararam os alunos, seja algo questionável, tanto por questões de limitação humana como por outras de cunho mais teórico-filosóficas a envolver o problema da verdade⁴⁵ ou o da parcialidade das fontes de pesquisa⁴⁶ podemos então supor que ao falar que em História eles estariam aprendendo “tudo” ou “sobre tudo” os alunos estavam tentando dizer que, de acordo com sua concepção, a História é um campo muito vasto e que pode tratar de qualquer assunto, desde que lhe seja interessante ou conveniente. Olhando por esta perspectiva, poderíamos talvez interpretar as declarações dos alunos como tendo sido mais uma referência ao modo como eles vêem o campo de abrangência da História do que ao que eles efetivamente consideram estar aprendendo, já que, conforme observou-se, é muito pouco provável que os alunos acreditem – e tenham tentado dizer que acreditam – na possibilidade de se aprender “tudo”.

De qualquer modo, a visão manifestada pelos alunos segundo a qual a História é uma disciplina que pode – na medida de suas necessidades ou interesses – dedicar-se ao estudo de qualquer assunto que envolva a humanidade ou aquilo que está a sua volta, seria capaz de encher de entusiasmo os seguidores do Movimento dos Annales. Conforme discutido no

⁴⁵ Há verdades a serem aprendidas com tal ou o que há são versões e daí ninguém pode dizer que aprendeu suficientemente, já que uma outra versão pode vir a tornar-se mais consensual até que outras, ainda não conhecidas venham à tona?

⁴⁶ Em História, por exemplo, é muito complicado dizer que determinada explicação seja final, já que a qualquer momento uma nova fonte pode ser descoberta – pela arqueologia ou por qualquer outra ciência afiliada – e assim pôr em questão toda a explicação que se apresentava como sendo a expressão da verdade.

segundo capítulo, o Movimento dos Annales ou Escola dos Annales foi uma corrente historiográfica que lutou contra o predomínio da história positivista. Um dos principais pontos defendidos pelos expoentes dos Annales foi o princípio da *história total* ou *totalizante*, perspectiva segundo a qual o estudo da História deveria abranger todos os aspectos possíveis de análise e não apenas o político-biográfico como faziam os historiadores positivistas. Por este ângulo, podemos entender que a visão de História apresentada pelos alunos – pelo menos no ponto que ora se discute – tem suas raízes no legado deixado pelos Annales.

Motivada talvez pela discussão realizada anteriormente, mais especificamente pelo contexto de resposta à segunda pergunta, momento no qual problematizou-se o gosto pela História Geral face ao pouco apreço pela História do Brasil, a aluna A (aquela que bem no início da discussão disse que não gostava de História porque a via como “contos da carochinha”) resolveu recuperar a questão do gosto (ou do não gosto) pela História do Brasil e o fez de forma bastante interessante, uma vez que trouxe uma significativa contribuição para o debate que se conduzia. Além de procurar demonstrar os seus sentimentos – favoráveis – em relação à História do Brasil, a aluna evidenciou que sua aprendizagem de História tem levado-na a considerar nosso país em seu momento atual (e não apenas no passado).

É... Acho bom porque eu aprendo sobre as nossas raízes, por exemplo, sem os africanos os europeus não teriam muita mão de obra pra fazer o Brasil que tem hoje. E, sem os europeus o Brasil né... Seria apenas um pedaço de terra. É bom, que aprendemos sobre o nosso passado, e sabemos quem somos, e a importância que nossos antepassados tiveram, porque o Brasil, se todo mundo pensa que não faz nada de bom para o mundo, o Brasil contribuiu e ainda contribui para o mundo. (aluna A).

Perguntada sobre como ela acha que o Brasil contribui para com os outros países, a aluna respondeu:

Olha, o Brasil é atualmente um dos grandes exportadores de carne bovina e de um monte de coisas... Olha só, eu estou igual ao meu pai: falando sério... (risos). Todos pensam que o Brasil é um país inútil e, não, tem muito potencial. Tem gente que acha que o

Brasil é inútil. Não sei se vocês viram, mas eu vi num programa de TV que alguns americanos vieram pro Brasil e escreveram “Bem vindos ao Congo”. Os americanos e os europeus têm muita inveja do nosso país. É muita inveja! (aluna A)

Por fim, sendo questionada sobre o motivo da inveja que, segundo ela os americanos e europeus sentem do Brasil, a aluna A argumentou:

Porque o nosso país é lindo, é maravilhoso! É, lá nos Estados Unidos, tem muita gente triste e se matando. O chefe da minha mãe, por exemplo, é suíço, e disse que lá tem muita gente que se mata porque não gosta daquela paisagem, tudo frio e sem vida. (aluna A)

Considerando a fala da aluna A, podemos dizer que ela deu clara demonstração de que está aprendendo História a partir de uma perspectiva interpretativa diante da qual o conhecimento do nosso passado histórico seria capaz de explicar – pelo menos em partes – a constituição do nosso presente. Olhando deste modo, percebemos que a postura desta aluna mudou radicalmente no decorrer da entrevista, pois no início da mesma ela afirmou que não gostava de História porque a via como “contos da carochinha”. Discutimos anteriormente que por trás da idéia de contos da “Carochinha” a aluna defendia o pensamento de que a História não seria interessante porque só tratava do passado. O que vemos no momento, todavia, é uma aluna que, ao contrário do que dava a entender no início da entrevista (talvez ela estava tentando ser bem humorada e polemizar) consegue sim ver um sentido na História, além de conseguir também entendê-la como uma disciplina que não se restringe ao passado. Diante disso não posso esconder meu contentamento.

Mais do que um sentido pessoal, a fala da aluna A reflete ainda uma preocupação de historiadores e de professores de História, pois, conforme já foi dito anteriormente, uma das principais preocupações de quem ensina História é a explicitação da razão de ser da disciplina (Cf. Bittencourt, 2006). A este respeito costuma-se afirmar recorrentemente que a História teria entre suas funções sociais básicas uma principal que é a de possibilitar a compreensão (interpretação) do presente e a construção dos projetos do futuro.

Apesar de demonstrar estar aprendendo História a partir de uma perspectiva de interpretação do presente (o que podemos considerar como uma visão relativamente moderna), todavia, a aluna A deu indícios de que sua visão de História conserva também alguns traços de uma concepção muito pouco apreciada atualmente, que é a da história positivista. No contexto de resposta à pergunta anterior argumentei que o modelo positivista de História era um modelo eurocêntrico e que, de acordo com este modelo, os europeus eram considerados um povo superior. Ao dizer que “sem os europeus o Brasil seria apenas um pedaço de terra” a aluna A parece estar nos mostrando que este passado positivista não está ainda totalmente superado. De qualquer forma, isso não invalida a contribuição que a fala da aluna A trouxe para a discussão, na verdade, só aumentou o significado de sua participação, pois como percebemos, evidenciou que, não obstante as críticas dos historiadores contemporâneos, a herança positivista não foi ainda completamente superada.

Uma outra contribuição bastante significativa no sentido de buscar compreender o que os alunos – entrevistados – têm aprendido nas aulas de História, bem como sobre a visão que eles tem a respeito daquilo que aprendem, foi a fala do aluno D:

O que agente aprende em História, são os fatos que aconteceram no passado. E uma coisa que aprendi em história é que quem faz a história somos nós. (aluno D).

Assim como foi possível identificar a presença de elementos tidos como “modernos”⁴⁷ em termos de concepções de História através das falas dos alunos anteriormente mencionados (a aluna A por ter expressado uma visão de História mais interpretativa do que biográfico-politizante e a aluna B – à exemplo de outros – por ter feito referência a uma História *totalizante*, como também por ter mencionado – ainda que subjetivamente – a História Temática), o posicionamento do aluno D também revelou traços de um aprendizado de História fundamentado – pelo menos no que se refere aos objetivos do ensino de História – naquilo que Bittencourt (2006) considerou ser uma das principais inovações implantadas no ensino de História desde que se rompeu conscientemente com o

⁴⁷ O termo “moderno” é usado aqui no sentido de contrário à visão positivista de História, considerada a feição tradicional da História.

paradigma positivista, a saber, a idéia de que o aluno deve se ver e ser visto como sujeito da História.

Tais metas, a “formação do pensamento crítico”, a formação de “posturas críticas dos alunos” ou ainda “estudar o passado para compreender e transformar o presente” não são objetivos novos.(...)A inovação que ocorre quanto aos objetivos é a ênfase atual ao papel do ensino de História para a compreensão do “*sentir-se sujeito histórico*” e em sua contribuição para a “*formação de um cidadão crítico*”. (Bittencourt, (org.) 2006, pág. 19).

Voltando o olhar para aquilo que os alunos, de certa forma, reclamaram não ter aprendido em História, percebemos que este reclame manifestou-se de formas diferentes. Às vezes os alunos fizeram uma reclamação direta e endereçada à ausência de determinado conteúdo, às vezes eles deixaram essa carência subentendida em suas falas e em outros momentos eles manifestaram-se de forma adversa, já que alguns afirmaram não ter aprendido algum item enquanto que outro – por vezes da mesma sala – buscou desmentir a afirmação em postura de discordância. De qualquer forma, vejamos quais foram os reclames e carências – de conteúdos ou de maiores esclarecimentos – que se manifestaram.

As declarações explícitas (dos alunos) foram na verdade menos numerosas do que as implícitas, mas de um certo modo foram as que causaram mais polêmica. Por este motivo me referirei a elas mais adiante, até mesmo porque elas serão meu ponto de partida para o próximo item (Como os alunos vêem a relação entre a prática dos professores e a aprendizagem de História).

Em relação às declarações (ou reclames) que ficaram implícitas (sobre o que os alunos não têm aprendido em História), podemos começar pelo caso da aluna A. Como vimos, a aluna declarou que “sem os europeus o Brasil seria apenas um pedaço de terra”. Ao analisar tal afirmação, procurei demonstrar que ela encontra-se calcada no pensamento eurocêntrico que herdamos da concepção positivista de História. Apesar de termos visto no item anterior que o aluno D criticou seus colegas por ficarem “bajulando” os europeus em seus discursos, não houve ninguém na conversa que tentasse explicar o contexto histórico no qual a visão

eurocentrica teria surgido. A referência mais próxima de uma explicação histórica para o fato em questão foi a do próprio aluno D:

Então quer dizer que vocês gostam da história de um país que menospreza o nosso país?(...) É, ao invés de vocês tentarem descobrir a História do Brasil para tentar provar pra Europa que o Brasil não é só isso, vocês ficam bajulando eles? (aluno D).

Conforme argumentei anteriormente, pudemos extrair da participação do aluno D que seu posicionamento apresentou-se muito mais como a defesa de um gosto pessoal (gosto pela História do Brasil diante daqueles – muitos dos seus colegas – que estavam a criticá-la) do que de esclarecimento acerca das raízes do pensamento eurocêntrico. Pudemos perceber ainda que a referência aos europeus como povo que nos “menospreza” fez parte da estratégia de refutação ao estrangeirismo que o aluno encontrou a fim de defender sua opção pessoal (que é de apreço pela História do Brasil). A afirmação feita pelo aluno D, de que a história da Europa “deixa um pouco de fazer sentido” quando se aprende que seus primeiros habitantes teriam migrado da África ilustra bem o que estou tentando dizer, já que a imagem de continente “atrasado” (geralmente atribuída à África) fez parte da mesma ideologia de dominação – a eurocêntrica – que legou à América (e conseqüentemente ao Brasil) o status de continente “atrasado” e “inferior” diante dos europeus.

Diante do que foi exposto, fica evidente que a aluna A – bem como os demais, já que não houve nenhuma indicação do contrário – não dispunha de maiores informações ou esclarecimento (pelo menos não manifestaram isso) a respeito do sentido e do contexto histórico no qual os europeus se puseram a conquistar a América (Colonialismo) e depois a África e a Ásia (Neocolonialismo ou Imperialismo). Como se sabe, foi durante os dois movimentos históricos citados (Colonialismo e Neocolonialismo) que, a fim de justificar sua dominação, os Europeus criaram, difundiram e impuseram a idéia de que os povos conquistados eram bárbaros e precisavam ser civilizados. Neste cenário eles se colocaram como um povo civilizado (superiores, portanto), que teriam como missão levar a civilização aos povos não civilizados (ou atrasados, o que subentende também, inferiores).

Tratar os europeus como um “povo” superior e os africanos como um “povo” superior é em si uma visão bastante simplista da História, considerando-se principalmente que tanto Europa quanto África são continentes compostos por diversos países que, por sua vez, abrigam realidades muito diversas, o que torna muito complicado fazer generalizações, mesmo em termos econômicos.

Há algumas seções já discuti um pouco a questão da visão que os alunos manifestaram em relação à História da África e como disse, me surpreendi – à princípio – quando o aluno D colocou em discussão a idéia da origem africana da humanidade, mas, ao final de sua exposição, percebi que ele apresentou essa informação não de forma positiva – em relação aos africanos – mas sim negativa. Segundo ele a história dos europeus seria muito pouco interessante se olhássemos pelo lado de sua colonização, já que os primeiros habitantes foram africanos. Ele usou esse argumento para dizer que a História do Brasil (que ele então buscava defender) poderia até ser vista por seus colegas como mais interessante do que eles achavam. De acordo com o que vimos, as manifestações dos seus colegas só confirmaram a existência de uma visão um tanto quanto preconceituosa em relação à História da África.

Tivemos, até então, a apresentação de dois conceitos históricos (eurocentrismo e africanidades) que, a se julgar pela interpretação que venho fazendo dos discursos apresentados durante a entrevista, tenho considerado como temas que os alunos demonstraram – implicitamente – não ter aprendido o suficiente (ou adequadamente. Não digo isso no sentido de afirmar que os professores não lhes ensinaram – o que pode ou não pode ter ocorrido –, mas sim no de dizer que se ensinaram, o processo não foi significativo o bastante para que os alunos se apropriassem dos conceitos em questão).

O próximo conceito que parece não ter ficado muito claro para os alunos é o de democracia, com tudo o que ele envolve no sentido de práticas e relações de poder. A percepção deste fato tem como personagem central a aluna B, ou melhor, o discurso que ela apresentou. Segundo ela:

[...]Por exemplo, teve a época do feudalismo, teve a época que igreja mandou, teve a época que os políticos mandaram, teve a época que o povo mandou e a gente aprende sobre o mundo. Não do mundo (risos), mas dos países. (aluna B)

Como não entendi bem o sentido da expressão “época que o povo mandou”, pedi para que a aluna tentasse explicar melhor o que ela estava tentando dizer com isso. Eis sua resposta:

Então, pra falar a verdade acho que a gente ainda não chegou na época em que o povo mandou. (risos) Não, estou brincando, hoje em dia acho que o povo está começando a ver que este país é nosso e que a gente pode mudar ele, que podemos fazer coisas boas. Se hoje o Brasil se transformou no que ele é, num país perigoso, num país sujo, acho que tem um pouco de culpa nossa, temos o dedo ali, e o povo está começando a ver isso e a tentar resolver. Mas teve uma época que o povo não estava nem aí para o que você falava. “Eu tenho a minha opinião, se eu sou o presidente eu mando aqui”, como teve a época da igreja que o padre mandava... (aluna B).

A idéia de participação social que a aluna coloca é interessantemente muito parecida com a fala do aluno D anteriormente discutida, na qual ele diz que aprendeu – com as aulas de História – a perceber-se como sujeito histórico. Apesar de não ter usado nenhum termo ou conceito histórico como “sujeito histórico”, “cidadão” ou “cidadão participativo” a aluna B conseguiu demonstrar que entende bem o papel que cada um pode ter enquanto agente – histórico – de mudanças sociais. O mesmo, contudo, não parece ter acontecido quando ela tentou falar especificamente a respeito do conceito de Democracia (no seu sentido histórico, de como foi sendo discutido e implementado em diversos países ao longo da história), uma vez que suas palavras apresentaram certa confusão.

Inicialmente a aluna diz que houve uma época na qual “o povo não estava nem aí para o que você falava” e depois relacionou essa determinada época com um período no qual os governantes diziam “eu tenho a minha opinião, se eu sou o presidente eu mando aqui”. Na primeira frase a aluna parece ter tentado se referir a um período no qual as pessoas não tinham a possibilidade de participar da vida pública, ou seja, um momento no qual inexistia o conceito – e a prática – da Democracia já que o pensamento e a opinião das pessoas

comuns não tinha importância ou efeito algum (“não estava nem aí para o que você falava”) sobre as ações dos grupos dominantes. O problema é que a aluna parece ter se equivocado ao dizer que o “povo não estava nem aí para o que você falava”. Considerando-se o que ela falou logo em seguida (que o único parâmetro para as ações dos líderes políticos era sua própria vontade), podemos acreditar que a aluna talvez estivesse querendo dizer que “o que você falava não tinha importância” para quem estava no poder e não propriamente para o povo em geral.

De qualquer forma não é difícil perceber que o conceito de Democracia esteve fortemente presente no discurso da aluna em questão (B), principalmente porque foi ela (a Democracia) que trouxe consigo a noção de participação social e de valorização das aspirações populares, ainda que essa noção tenha sido apresentada de forma um pouco confusa, o que me levou a crer que Democracia é um conceito que talvez tenha sido pouco trabalhado na realidade escolar daquela aluna. Nesta perspectiva a aparente confusão que cercou a aluna no momento de sua exposição pode ser interpretada como uma falta de segurança ao falar sobre o assunto já que ele talvez não lhe estivesse totalmente claro ainda.

A referência ao autoritarismo que a aluna B apresentou poderia também estar indicando uma vaga lembrança a respeito de alguma aula sobre o período da Ditadura Militar que ela tenha assistido, mas como não foi feita nenhuma menção direta (à Ditadura Militar) fica um pouco difícil sustentar que esse seja mais um dos temas da história que os alunos – implicitamente – afirmaram não estar aprendendo significativamente.

As afirmações diretas (e não implícitas) que os alunos fizeram a respeito daquilo que eles não estariam aprendendo nas aulas de História não foram muito numerosas, mas de certa forma, apontaram para temas bastante generalizantes (que envolveram outros sub-temas), o que ampliou bastante seu alcance. Além disso, como veremos adiante, acabaram levando a discussão para o campo das práticas de ensino cotidianas dos professores (que os alunos entrevistados tiveram).

Em primeiro lugar, o aluno H aproveitou a pergunta sobre “o que você aprende em História” para falar declaradamente a respeito daquilo que ele gostaria de ter aprendido mas não aprendeu. Segundo ele:

Já que ele falou sobre isso, o ruim é que você não aprende uma parte que você quer muito aprender. O pessoal ficou meio assustado aí porque eu falei sobre mitologia, mas eu nunca tive mitologia na escola, e isso me decepcionou demais. Eu sempre procurei muito sobre isso, pesquisei muito sobre isso porque era uma coisa que me encantava, eu sempre quis saber muito sobre mitologia e eu me sinto muito frustrado de não ter tido oportunidade de um professor, mesmo daqueles que a gente diz ser o mais legal, não ter me passado uma matéria dessa. (aluno H)

Conforme já argumentei anteriormente, o fascínio que o aluno H demonstrou ter pelas mitologias clássicas (greco-romana e egípcia principalmente) possui uma razão de ser intimamente ligada ao gosto desse aluno por jogos de videogame que se ambientam em temas mitológicos da Idade Antiga. Dessa forma, a disciplina História parece fazer bastante sentido para esse aluno principalmente porque ela teria a potencialidade de fazê-lo aprofundar ainda mais os conhecimentos a respeito dos seus jogos prediletos. Sendo assim, na medida em que as aulas de História poderiam ganhar sentido por causa dos jogos de videogame (se, segundo ele, tratassem das mitologias greco-romana e egípcia), os jogos passariam também a ganhar mais sentido por causa das aulas de História. Seria uma relação interessante.

Na verdade a relação positiva entre jogos de vídeo game e História foi mantida (ainda que ele não tenha mencionado os jogos, tenho conhecimento do fato porque esse é um aluno com o qual conversava bastante – inclusive sobre jogos – na ocasião em que lecionei no Aristides de Castro), já que, segundo ele praticamente todo o seu conhecimento a respeito da mitologia foi adquirido autonomamente. Dizer isso foi uma oportunidade para que ele isentasse a História de culpa e transferisse a responsabilidade para os professores que não lhe ensinaram mitologia. Certamente foi um grande delito de nossa parte o fato de não conseguirmos perceber e explorar didaticamente o interesse desse jovem pelo assunto, mas foi, ao mesmo tempo, uma oportunidade para que ele nos ajudasse a visualizar um

pouco melhor nossas práticas a corrigir. Uma dos pontos a melhorar poderia ser a introdução de consultas aos alunos a respeito do que eles querem aprender.

Antes de adentrar na questão de como os alunos entrevistados vêem a prática cotidiana dos seus professores, deixe-me concluir a apresentação dos temas de História que eles reclamaram não estar aprendendo. Além do tema mitologia que foi colocado pelo aluno H, outros dois temas foram colocados pela aluna B e pelo aluno C.

Mais preocupada em relacionar a influência do comportamento de seus colegas de classe sobre o encaminhamento das aulas e o decorrente tipo de aprendizagem que se origina dessa relação – o que nos remete à questão da indisciplina que foi também discutida pelos alunos e será apresentada mais adiante – a aluna B reclamou não ter aprendido bem sobre o governo de Jânio Quadros.

Então por exemplo, você vê ó, estamos na mesma escola, olha a diferença da minha sala, para tua sala, a diferença da matéria, viu uma coisa que a gente não viu, você viu talvez uma parte legal do Brasil, com a mesma matéria e agente não. Talvez você tenha visto tipo..., essa parte do Jânio que você falou, a gente nem viu esse cara!

Considerando o fato de que a aluna B não se recordou de ter aprendido sobre Jânio Quadros, podemos supor que os períodos governamentais que o sucederam talvez tenham sido menos mencionados do que o dele. Considerando o que já foi discutido anteriormente, as aulas de História parecem ser (na grande parte dos casos) pautadas por fatores de ordem cronológica (começando da Pré-História e ambicionando chegar aos dias atuais, conforme prevêem os PCN'S). Sendo assim, a idéia defendida por Bittencourt (2006) de que as aulas de História quase sempre não conseguem chegar na discussão de assuntos ligados à História mais recente parece se confirmar.

Ainda assim, a declaração da aluna B de que ela não teria aprendido sobre Jânio Quadros foi refutada pelo aluno C, que mesmo confundindo Getúlio Vargas com Jânio Quadros (parece ter sido apenas um lapso, já que depois ele corrige) explica de que forma eles aprenderam.

A gente viu sim!(...) Vimos uma parte do Getúlio Vargas em que a professora passou um texto na lousa e disse assim: “Este foi Jânio Quadros e tal. Faça um trabalho e traga um discurso dele e pronto!” Ela falou isso, fechou a matéria e já era. (aluno C).

Diante dessa declaração podemos nos perguntar: Por que será que a aluna B não se lembra de ter aprendido sobre Jânio Quadros? Será que foi porque não aprendeu de forma significativa? As evidências parecem apontar para o fato de que sim, esse foi o motivo. Como se percebe, a questão da prática dos professores voltou de novo à tona. Tendo em vista esse fato, apresentarei o que o aluno C disse a respeito do que ele gostaria de aprender em História, mas não aprendeu e em seguida entrarei definitivamente na questão de como os alunos vêem o modo como seus professores conduzem as aulas.

Em determinado momento da discussão, a aluna B (conforme apresentado) fez uma referência ao poder da Igreja Católica durante a Idade Média dizendo que houve uma “época da igreja que o padre mandava...”. Diante dessa informação, o aluno C disse:

Acho que não teve isso não! (aluno C)

Diante de sua resposta foi possível perceber um certo estranhamento por parte de grande parte dos seus colegas, já que esse tema parecia ser de conhecimento da maioria. De forma meio indignada a aluna B interpelou o aluno C como que querendo censurá-lo por ele desconhecer:

Não teve época da Igreja? (aluna B)

A fim de justificar seu desconhecimento, o aluno C argumentou que ele não deveria conhecer porque aquele deveria ser um tema meio que marginal na História.

Então se teve foi muito excluído da História. (aluno C)

Foi então que a aluna B fez questão de explicitar de modo ainda mais claro sua surpresa como desconhecimento do colega (dando a idéia de que aquele era um tema bastante recorrente nas aulas):

Então você não teve matéria de História, porque teve sim a parte da igreja, que só os padres sabiam ler e escrever. (aluna B)

E o aluno H continuou:

Foi antes do descobrimento do Brasil. Quem é que ensinou os índios a escrever? Ora, os padres jesuítas. (aluno H).

Talvez se sentindo um pouco constrangido pelo fato de demonstrar não ter aprendido algo que os demais estavam afirmando conhecer, o aluno C lançou uma resposta que desviou notadamente o curso da discussão e a colocou no caminho de discutir o problema das relações entre a prática dos professores e aquilo que os alunos aprendem em História. Vejamos o que ele disse:

Bom, depende. Não lembro muito do que aprendi. Para aprender bastante história depende mais do professor, porque na maioria dos livros de História, parece que a parte mais legal fica no final e não dá tempo de estudar porque a gente nunca chega nele. Você pode até aprender aquilo que os professores colocam na sua cabeça, mas sempre que você está folheando ali o livro você vai achar uma foto bem legal e quase nunca você chega naquela foto que você quer aprender. (aluno C)

Além de o aluno C ter dito que não aprendeu praticamente nada sobre um dos temas clássicos da História que é a influência da Igreja Católica durante a Idade Média e ter também mencionado a questão da falta de tempo para estudar os temas que ficam “no final do livro” didático (sendo perguntado sobre algum tema em especial que ele se lembrava de ter vontade de aprender, mas não ter conseguido aprender, o aluno citou o tema da sociedade mineradora: “época do ouro no Brasil”), ele colocou também a questão em outros termos, já que apontou para a questão da responsabilidade dos professores sobre aquilo que os alunos aprendem e/ou deixam de aprender (“não lembro muito do que aprendi. Para

aprender bastante História depende mais do professor”). Ao dizer isso, o aluno C abriu uma discussão bastante proveitosa na qual os alunos aproveitaram para criticar algumas posturas de professores que eles consideram inadequadas, como também para debater a questão da responsabilidade pelo aprendizado (de quem é a responsabilidade? Do professor ou do aluno?) e ainda falaram a respeito do modelo de professor que eles consideram ideal. Vejamos como eles se posicionaram.

4.2.3.2 A relação entre as práticas cotidianas de sala de aula e a aprendizagem de História na visão dos alunos entrevistados.

Como foi dito, a discussão a respeito das práticas cotidianas dos professores (especialmente os de História) foi iniciada depois que o aluno C, tentando justificar-se por desconhecer um tema que outros colegas afirmaram conhecer bem, colocou em pauta a questão da responsabilidade do professor sobre aquilo que ele aprende e o que ele deixa de aprender. Segundo ele, o tema que era comum para seus colegas (o poder da Igreja durante a Idade Média) não lhe era conhecido porque os professores nem sempre trabalham todo conteúdo do livro.

De acordo com esse discurso fica subentendido que, na visão do aluno (C), aquele poderia ser um dos temas que ele não aprendeu porque estava no final do livro e o professor “não teve tempo de ensinar”. Como a questão da “falta de tempo” só foi mencionada depois que o aluno expressou sua idéia de que a aprendizagem “depende do professor”, ficou subentendido também que ele vê a questão da “falta de tempo” como uma coisa relativa. O que um determinado professor talvez não “tenha tempo” de ensinar, pode ser que um outro professor consiga trabalhar, é mais ou menos isso que o aluno parece ter tentado dizer.

Foi isso também que os demais alunos parecem ter percebido (que o aluno C fez questão de apontar seus professores de História como responsáveis por ele não ter aprendido determinados temas que ele gostaria de aprender), já que depois de sua fala (do aluno C) eles colocaram-se a falar – entusiasmadamente – a respeito de práticas docentes que eles consideram desfavoráveis a sua aprendizagem. Novamente tive a sensação de que os alunos

estavam tentando aproveitar cada segundo daquela conversa para fazer algo que há muito eles queriam fazer. Em outras palavras, parece que eles estavam manifestando um desejo e uma necessidade de serem ouvidos.

Começaram então a surgir vários comentários a respeito de diversas atitudes assumidas por professores em sala de aula que os alunos classificaram como impróprias ao seu aprendizado. Cabe lembrar, todavia, que na medida em que tais práticas (docentes) foram sendo listadas pelos alunos, alguns confrontos vieram à tona, em primeiro lugar porque nem todos concordaram com a idéia (em debate) de que a responsabilidade pela não aprendizagem seria totalmente do professor (para eles o envolvimento dos alunos também é fundamental), e em segundo porque alguns outros alunos aproveitaram a discussão para denunciar a indisciplina como elemento dificultador da aprendizagem em sala de aula.

Nesse contexto é interessante observar que mesmo entre os alunos cuja postura foi a de tratar os discentes como responsáveis por sua aprendizagem, foi comum o relato de atitudes de professores vistas como negativas. Isso demonstra que houve uma espécie de consenso entre todos os alunos, já que todos parecem ter concordado que há algumas atitudes de professores contra as quais eles deveriam se posicionar. O ponto que gerou discórdia foi justamente o da responsabilização pela aprendizagem, pois enquanto alguns tenderam a considerar os professores como os maiores responsáveis pelo que se aprende ou pelo que se deixa de aprender, outros procuraram argumentar que os alunos são igualmente responsáveis.

Partirei então para a exposição dos fatos. Primeiramente destacarei as práticas docentes que os alunos classificaram como pouco convenientes a uma boa aprendizagem (e que responsabilizariam os professores por uma aprendizagem pouco significativa) e em seguida considerarei a perspectiva daqueles que defenderam o envolvimento – ou o não envolvimento – dos alunos como fator de grande relevância para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Por fim, apresentarei os modelos de professor que os alunos apontaram como (ou desejáveis).

Foram várias as atitudes de professores que os alunos denunciaram como indesejáveis ao bom andamento dos estudos. Ao refletir sobre as suas declarações, pude separar basicamente doze delas (práticas docentes mal vistas pelos alunos). A primeira a ser mencionada – e que abriu a discussão em torno do problema – foi a reclamação do aluno C que, conforme vimos, apontou como negativo o fato de alguns professores não conseguirem tocar em assuntos que eles gostariam de aprender.

O segundo apontamento dos alunos foi em relação ao que eles classificaram como falta de interesse (ou entusiasmo) de alguns professores em ensinar a matéria.

Porque também na maioria das vezes passa [no sentido de ficar para trás, sem ser aprendido] mais essa parte da mitologia... E acho que ninguém aprende, e essa parte aí seria até bem mais legal de trabalhar. É bem mais legal de um aluno...Porque tem muito aluno que não presta atenção. A maioria dos professores quer que os alunos prestem atenção numa coisa que nem o professor quer mais saber, ele fala pra você com o mínimo de entusiasmo possível. Ele pega e fala: “abram o capítulo, leiam essa parte aí e depois façam o resumo” e já era... (aluno C).

Se o professor não tem interesse de passar aquilo para você, como é que ele quer que a gente tenha interesse naquilo que nem ele se interessa? (aluno H).

De acordo com a aluna B, a falta de domínio da matéria a ser ensinada por parte dos professores também é um problema que gera um certo transtorno na relação ensino-aprendizagem.

Pior que é verdade! Ah, sem contar aqueles que passam um texto e falam: “então, esse cara fez isso...” e não lembra e tem que abrir o livro. (aluna B)

Na seqüência, os alunos falaram também sobre a falta de maleabilidade de alguns professores. O aluno C, por exemplo, reclama:

Mas, o professor quando chega na sala é aquilo: o que mais estamos vendo este ano é sobre a política brasileira. Então ele chega na sala e fala só sobre a política, ele não vai falar sobre os índios e mais nada. O nosso chegou e começou a falar sobre Getúlio

Vargas e está até agora falando aí de um monte de presidentes. Ele não vai chegar e falar assim: “Ah! Getúlio Vargas falou, falou, falou... agora vamos pensar 10 minutinhos...” Não, ele não vai falar isso aí e mudar totalmente de rumo... (aluno C).

O problema da falta de professores também foi apontado, não a falta no sentido de o professor ter as aulas atribuídas costumar faltar a elas (este problema não foi mencionado, o que poderia indicar que aquela escola talvez não sofra tanto com isso) mas no sentido de eles terem ficado um bom tempo sem nenhum professor para assumir as aulas em suas classes.

A gente nunca teve professora de História, desde o começo do ano, ela chegou faz uns quatro meses. Você dar a matéria da 8ª série que o conteúdo é muito importante, porque agora acabou! A gente vai para o colegial e daí pra frente estamos com vontade de crescer mesmo... Ela conseguir dar uma matéria em quatro meses é impossível! A gente até ficou falando que ela não é uma boa professora, mas... (aluna B).

Fortes críticas também recaíram sobre o desrespeito que alguns professores acabam praticando contra os alunos, principalmente em termos verbais como dizer para os alunos “calarem a boca”.

A gente teve uma professora desse tipo, a I., por exemplo, ela chegou na nossa sala, abriu a porta, sentou e disse: calem a boca! Pronto, começou mal... (aluno C)

Nesse sentido, os alunos demonstraram entender que muitas vezes alguns professores passam dos limites e praticam algumas agressões verbais em desrespeito a eles porque acabam trazendo consigo um estresse acumulado em sua vida pessoal cotidiana. A transcrição de um pequeno trecho da conversa elucidada bem essa questão.

[...]Eu acho que pra um professor ser bom, a primeira coisa que ele tem que fazer é... acho que a vida pessoal do professor tem que ficar na porta da sala de aula, porque tem professor que entra...(aluno C)

...E traz os problemas dele pra sala de aula...(aluno H).

É, e traz os problemas, porque tem a casa dele, como foi o dia dele e aí ele traz e desconta nos alunos, agora tem professor que chega e pode estar super triste, mas quando abre a porta da sala ele muda totalmente, e é um professor criativo(...). (aluno C).

Uma outra prática dos professores que os alunos também condenaram foi a da generalização. Segundo eles, tem professores que não sabem distinguir entre os alunos que estavam “bagunçando” em determinada ocasião e os que não estavam. Mais uma vez, o porta-voz das críticas foi o aluno C, que por sinal teve uma participação bastante efetiva ao longo de toda a entrevista.

Ela [professora M.] é bem diferente de qualquer outro professor, que nem a I., que chegou na sala, gritou e todo dia faz uma anotação. A M. não, ela sabe diferenciar os alunos, ela consegue separar o aluno que está ali brincando um dia daquele que brinca a semana toda. (aluno C).

Na seqüência de seu raciocínio o aluno C mencionou ainda – em uma só frase – duas outras atitudes docentes que considerou (assim como os demais) reprováveis.

Agora, tem professores que irritam a gente né? A coisa que mais me irrita é quando a professora A. erra meu nome. Eu acho que ontem ela só tirou minha prova porque ela errou meu nome e eu disse: professora, já chega né? Você já errou meu nome o ano inteiro, será que na última semana não dá pra você falar direito? Aí ela olhou pra minha cara assim e disse: nossa, eu falei? Aí não passou nem um minuto, eu disse: professora, a T. está olhando a minha prova. Nossa, ela veio que nem um foguete, pegar minha prova, acho que ela veio se vingar de mim. (aluno C).

Percebemos com o discurso transcrito que, de uma só vez, o aluno C pronunciou-se contra duas práticas que, segundo ele, costumam aborrecê-lo e (subentende-se que costumam também) dificultar sua relação tanto com o professor que as pratica como também – conseqüentemente – com o saber que o professor em questão leciona. Primeiro falou a respeito de sua irritação contra o ato de errarem (professores) seu nome e em seguida denunciou a postura vingativa de alguns professores. Neste sentido a fala do aluno D também é bastante elucidativa.

Vamos falar de uma coisa que aconteceu comigo, há dois anos atrás. O professor te odeia, chegou em você e falou: “te odeio”! Aí você chega assim na matéria – isso é obrigação do professor – Ah, professor, isso eu não entendi, tem como explicar? Ela te explica tudo errado, aí você tira um zero enorme e ela vem falar que foi você que não prestou atenção. (Aluno D).

Por fim, os alunos chamaram a atenção para o posicionamento de professores que, segundo eles, privilegiam – declaradamente – alguns alunos por considerá-los “bons alunos” ou ainda “melhores do que os outros”.

Mas ela puxa teu saco sim. Qual professor que entra na sala e diz assim: “Cadê a A. (aluna B), que pena que ela não veio, assim não dá pra dar ponto pra ela”?[...] É, a última (risos). Oh, o que seria um professor ruim? É aquele que entra na sala, não dá bom dia e é um professor puxa-saco, porque ninguém que vem pra escola é obrigado a chegar na sala de aula e chegar o professor e ficar puxando o saco de um aluno só. Ou ele trata todos os alunos de forma igual, ou então ele vai tratar cada aluno diferente. Ele não pode simplesmente pegar dois alunos e dizer: Estes são os melhores alunos da sala e eu vou tratá-los assim, e com os outros fazer assim: ah, fez bagunça! Saia da sala, e o aluno que é o do peito dele, se fizer qualquer coisa de ruim ele não põe pra fora da sala. Ou você é igual com todos os alunos da sala ou você é diferente com todos, tem que ser uma coisa assim.[...] Mas quem é o queridinho do professor vira uma pessoa mimada, porque sabendo que o professor é queridinho dele, vai querer tirar vantagem de tudo. Por que tem certas pessoas, que estão totalmente mimadas, sabe? (aluno C).

O mau professor é igual o que eles estão falando aí, é o professor que fica na maioria das vezes usando um aluno como parâmetro para a sala toda e fala assim: por que vocês não são como ela? (aluna E)

Como se pôde perceber, procurei focalizar minha atenção nas críticas às atitudes docentes que os alunos externalizaram e, com isso, limitei-me a listar tais atitudes sem deixar transparecer o clima de embate que as envolveu. Na medida em que os alunos foram apresentando suas queixas contra as práticas que consideraram ofensivas a sua aprendizagem, alguns contra-pontos foram surgindo, principalmente porque, conforme já argumentei, muitos alunos aproveitaram a oportunidade aberta pela discussão para protestar

também contra algumas atitudes de colegas de classe que, segundo eles, tem atrapalhado o bom andamento de seus estudos.

Além de criticar os colegas pelo aspecto da “bagunça” e “desrespeito” aos professores, alguns participantes da entrevista centralizaram seus discursos nas práticas dos próprios alunos – e não apenas nas dos professores, como o recorte da situação feito anteriormente pareceu supor – para responsabilizá-los por seu próprio aprendizado. Temos, deste modo, que enquanto alguns tenderam a dizer que os professores seriam os maiores responsáveis por falhas na aprendizagem dos alunos, outros procuraram justificar a atuação dos professores, dizendo que muitas das práticas docentes classificadas por seus colegas como indevidas seriam uma reação – legítima – desses professores contra o “mau comportamento” dos alunos.

Chegamos então à questão da indisciplina, tanto em termos comportamentais – como a questão vem sendo colocada, principalmente por professores que ao lidar com alunos cujas atitudes são consideradas indesejáveis, inserem esses alunos na categoria de alunos indisciplinados devido ao seu comportamento que contraria o padrão desejado por esses professores – como também em termos de hábitos de estudo, já que alguns alunos demonstraram entender que nem sempre eles devem ficar dependendo dos professores para aprender determinados assuntos que são do seu interesse (na verdade quem defendeu essa postura mais autônoma foi o aluno D). Passemos, portanto a observar como os alunos emitiram sua opinião a respeito desse tema tão complexo e presente em nossa realidade educacional.

4.2.3.3 O problema da indisciplina na visão dos alunos

De um modo geral, a questão da indisciplina foi vista pela grande maioria dos alunos como um problema muito caro ao processo de aprendizagem de todos eles, já que afetaria não apenas os alunos classificados como “indisciplinados” (que deixariam naturalmente de aprender devido a sua atitude “indisciplinada”), mas também a todos os que se encontram

em volta dos “indisciplinados”, já que a atitude destes provocaria prejuízos ao andamento das aulas e atrapalharia o aproveitamento dos demais.

Só que tem um problema, isso é meio relativo. Se você pegar um professor da escola particular, vai, que nem um bom professor às vezes gosta de um assunto que agente não gosta, porque é aquilo, o aluno da escola pública, não é porque estou diferenciando muito, mas a maioria não quer aprender, eles vem para a escola porque é de graça, porque eles não estão pagando, o que ele vai perder com isso? Eles vêm para bagunçar e para fazer amigo. Sabe, eles não vêm para aprender, então agente acaba se prejudicando por causa deles, e também não aprende, então acaba não despertando o interesse e não sabendo o que agente poderia saber se agente estudasse em outra escola. Então por exemplo, você vê ó, estamos na mesma escola, olha a diferença da minha sala, para tua sala, a diferença da matéria, viu uma coisa que a gente não viu, você viu talvez uma parte legal do Brasil, com a mesma matéria e agente não. Talvez você tenha visto tipo..., essa parte do Jânio que você falou, a gente nem viu esse cara! (aluna B).

Por vezes essa “influência negativa” dos alunos “indisciplinados” se manifestaria diretamente, atrapalhando as aulas de um modo visível e direto:

Não é, não é, se você pegar todas as salas e juntar tudo e colocar numa balança você vai ver que nossa sala vai pesar bem mais que as outras ... A nossa sala, a questão é, não são todos os alunos, é meia dúzia que consegue transformar todas as aulas em um lixo. (aluno C).

Em outras situações, no entanto, o efeito da “indisciplina” aconteceria de modo indireto, interferindo no ânimo e na disposição dos professores em ensinar a matéria. Foi justamente na discussão deste ponto (o do interesse do professor em ensinar) que se iniciou a conversa dos alunos a respeito da questão da indisciplina. Mais precisamente, enquanto alguns alunos apontavam a falta de entusiasmo de alguns professores como sendo uma prática prejudicial à aprendizagem deles, resolvi perguntar-lhes se eles saberiam explicar por que muitos professores mostravam-se desmotivados. Minha intenção era compreender se os alunos atribuíam essa indisposição de alguns professores a uma falta de comprometimento profissional dos mesmos ou a empecilhos em suas condições de trabalho. Eis o diálogo que se estabeleceu de imediato:

Isso depende muito dos alunos, porque ele tenta uma vez, vê que ninguém está interessado... (aluna B).

Como é que ele vai passar algo que ele goste sendo que a sala inteira não quer aprender.(aluno D).

Não quer escutar! (aluno C)

Opa, a sala inteira não! Na minha sala só uns dois terços! (risos). (aluna A).

Agente fala muito que o ensino ta ruim, que isso, que aquilo, mas agente também tem um...comportamento... (aluno H).

Não é todo mundo, é uma boa parte, a nossa sala mesmo, a 8ª D, é a pior sala da escola. (aluno C).

Diante do exposto fica claro que os alunos concordaram em denunciar e protestar contra algumas atitudes de colegas de classe que eles mesmos classificaram como prejudiciais ao seu ensino. No quesito existência (ou ocorrência) de indisciplina e no reconhecimento de suas influencias negativas sobre a aprendizagem, portanto, parece que não houve discordâncias. Quando, todavia, a questão colocada foi a de justificar ou não a reação dos professores frente à indisciplina, o tom não foi de consenso. Como já foi dito, muitos classificaram como legítimas as atitudes de desrespeito (palavras ofensivas) e falta de entusiasmo dos professores (dado ao problema da indisciplina), enquanto que outros passaram a argumentar que um bom professor pode fazer a diferença de forma a amenizar e até mesmo contornar o problema. Neste sentido, o bom professor (em face da indisciplina comportamental) seria aquele que “toma a rédea da sala e impõe limites”.

Ela sabe ser legal e impor limite, a M. é legal pra caramba, mas ela não sabe impor limite. Eu cheguei pra ela esses dias e falei: professora, enquanto você não impor limite, enquanto você não tomar a rédea da sala, você não vai conseguir dar aula. (aluno D).

Interessantemente os alunos não parecem ter tentado associar a boa prática docente com o fim da indisciplina (no sentido de que uma boa aula seria capaz de redimir um aluno que não está na escola com o intuito de aprender, como disse a aluna B), mas sim ao seu controle, apenas. A preocupação dos alunos parece ter residido mais em estabelecer ligações entre uma boa aula e uma aprendizagem significativa, marcante, ou seja, uma aprendizagem com sentido. Em outras palavras, a preocupação dos alunos centrou-se na questão da aprendizagem de História: O que estamos aprendendo? De que forma estamos aprendendo? e Por que estamos ou não estamos aprendendo?

Dentro da perspectiva desses questionamentos – que ficaram subentendidos e implícitos – o mais notável foi o último (por que estamos aprendendo ou deixando de aprender?). Em um primeiro momento a “indisciplina comportamental” dos alunos foi apresentada como um dos motivos que poderia explicar diversas perdas de aprendizagem, já que desestimularia os professores e atrapalharia a classe. Na seqüência da conversa, todavia, os alunos abandonaram um pouco essa questão e avançaram para outras, concentrando-se mais nas práticas dos professores e até mesmo na dos próprios alunos (sempre em relação à aprendizagem).

Se o importante era saber porque eles estavam aprendendo ou deixando de aprender, o mais relevante seria refletir a respeito de o que os professores e os alunos estavam fazendo, deixando de fazer ou ainda o que eles poderiam fazer para que as aulas se tornassem mais aproveitáveis. Nesse ponto as opiniões parecem ter se dividido novamente, já que alguns alunos se puseram a defender que a responsabilidade pela aprendizagem e pelo interesse em relação a matéria a ser estudada é do professor (o professor seria o responsável por despertar o interesse do aluno).

Ela [a professora M] não desperta nem um pouco de interesse em mim de eu querer aprender mais. Se ela tocasse em pelo menos um assunto que eu dissesse: “nossa gente, isso é legal hein, eu vou procurar saber mais”, talvez. Porque o professor não consegue fazer isso... Pensa em uma outra matéria, porque eu acho que você gosta muito de História, pense em uma outra matéria, uma que você não goste. Só porque você quer

saber você vai correr atrás daquilo, sendo que o professor não te levou nem um pouquinho a querer correr atrás daquilo? (aluna B)

Enquanto que outro – mais especificamente o aluno D – sustentou que o aluno é que deve correr atrás daquilo que ele gosta e então fazer a diferença. Vejamos o seguinte trecho da conversa:

E vocês tentaram também descobrir a parte dos Índios, que também faz parte da história do Brasil? (aluno D)

Mas não tem como descobrir! Como é que agente vai saber disso se o professor nem aula quer dar para você? (aluno C).

É isso é verdade... (aluna A)

Você já tem uma obrigação dentro da escola de estudar, que é aquilo que o professor dá pra você e que te faz ficar carregado com um monte de matérias para estudar. Você acha que ainda vai ter paciência para ir estudar em outro lugar, fora da escola como em uma biblioteca, por exemplo? (aluno C)

Se você tiver vontade sim! (aluno D)

O professor tem que despertar o interesse de você querer aprender aquilo.(aluna A)

E como é que ele vai despertar se você também não conversa com ele? (aluno D)

Vimos uma parte do Getúlio Vargas em que a professora passou um texto na lousa e disse assim: “Este foi Jânio Quadros e tal. Faça um trabalho e traga um discurso dele e pronto!” Ela falou isso, fechou a matéria e já era. (aluno C)

Aí é onde vocês têm que fazer a diferença. (aluno D).

Olhando pelo aspecto que vem sendo colocado, percebemos que para o aluno D, o aluno é o maior responsável por sua aprendizagem e tem tanto o poder quanto o dever de fazer a diferença, isto é posicionar-se de forma a obter uma aprendizagem efetiva e provida de

sentido. Por outro lado, para a grande maioria dos alunos quem tem o poder e o dever de fazer a diferença é o professor e não o aluno. É neste contexto que surgiram as alusões a modelos ideais de professor, ou melhor, a atitudes que os alunos caracterizaram como ideais para o bom andamento das aulas. Vejamos então o que seria um professor ideal para os alunos.

4.2.3.4 O que seria para os alunos um professor ideal?

Ao reclamar de algumas práticas docentes (basicamente dez, como vimos anteriormente) consideradas indesejáveis e pouco pedagógicas, os alunos automaticamente criaram um quadro de características que, segundo eles, constituiriam a ação pedagógica de um bom professor. Basta, portanto, que peguemos todas as (dez) atitudes docentes que os alunos classificaram como negativas e consideremos o seu oposto para termos diante de nós a composição do quadro básico de características que os alunos apontaram – ainda que subjetivamente em alguns casos e objetivamente em outros – como o conjunto de atitudes que eles esperam ver – e receber de – um bom professor.

Sendo assim, se os alunos disseram que a falta de maleabilidade de alguns professores seria uma atitude reprovável, fica automaticamente subentendido que para eles, um bom professor é aquele que sabe ser maleável. O mesmo vale então para todas as demais (as dez) práticas que os alunos condenaram. Invertendo-se o sentido das mesmas, chegamos às características que eles julgam à altura de um bom professor.

Como disse, em alguns casos os alunos limitaram-se a apenas citar as atitudes docentes que eles reprovavam – deixando assim subentendido que o professor que agia contrariamente àquela maneira teria uma postura positiva – e, em outros, aproveitaram a oportunidade para falar – com certa paixão – a respeito das atitudes que eles prezavam. Vejamos as referências a bons professores (e a boas atitudes) que os alunos E e H resolveram fazer enquanto a tônica principal da discussão era criticar as práticas que eles não aprovavam. (Podemos perceber com isso a intenção dos alunos em explicitar – com

exemplos práticos de professores – atitudes e posturas docentes vistas por eles como corretas e exemplares):

É porque nossa professora sempre procura falar um pouco de tudo, ela nunca fica presa em um assunto. Então ela fala dos africanos, tal, tudo que ela aprende na faculdade... (aluna E).

Para vocês terem uma idéia, a gente tem a mesma professora que eles, nós estávamos estudando se não me engano... a parte de Napoleão, a gente estava saindo disso. Quando saímos disso, um dia ela parou a aula, saiu do assunto que ela estava e deu uma aula sobre a consciência negra. Pô, essa aula da consciência negra, voltando ao assunto da cultura do Brasil, ela falou uma parte meio indefinida do Brasil que é a história do Zumbi de Palmares, do caboclo lá que foi criado pelo padre e depois sem saber de onde ele vinha acabou escalando né...fica meio indefinido isso e não é certeza...escala um lado íngreme de um morro(...)e chegando no meio de um quilombo, todo machucado, e de repente as crianças achando que ele veio do mundo dos mortos gritam: Zumbi! Zumbi! Então, elas saem correndo. Ele era Zumbi dos Palmares e conduz os negros a uma... revolução, digamos assim. Como é que isso não desperta o interesse, isso é história do Brasil! (Aluno H).

A respeito de uma outra professora, o aluno H comenta:

Cara, a B., ela era uma professora do caramba! Não dá pra falar outra coisa, Ela passava a melhor matéria do melhor jeito possível, você conseguia entender tudo(...)Ela passava a matéria de uma forma interessante, sabia impor limites e era legal, por que o professor não pode ser assim? (aluno H).

Considerando tudo o que foi dito até então, fica claro que há, por trás da fala dos alunos, um modelo de professor que eles desejavam ter. A expressão do aluno H “por que o professor não pode ser assim”, evidencia bem isso. Foi por esse motivo (o de que os alunos não se limitaram a dizer apenas o que seria para eles um bom professor, mas fizeram questão de dizer que gostariam de ter – mais – professores com tais características) que resolvi falar aqui em um modelo de professor “ideal” e não simplesmente “bom”.

Inicialmente havia programado para perguntar aos alunos “o que é um bom professor”, mas, tendo em vista a dinâmica assumida pela discussão, percebi que a preocupação deles não era apenas falar sobre o que eles consideravam ser um bom professor, antes eles queriam também demonstrar seu interesse em poder contar com professores cujas características estivessem de acordo com o modelo que eles idealizaram (maleável, que não passa por cima dos conteúdos que eles desejam aprender, que tem interesse em lhes ensinar, etc...). Cabe lembrar ainda que eles entraram na discussão em torno do “professor ideal” espontaneamente, antes mesmo que lhes fosse feita formalmente a pergunta “o que é um bom professor para você”. Como foi dito, eles aproveitaram uma oportunidade que julgaram propícia durante a discussão para falar das práticas de professores que eles repudiavam e automaticamente começaram a falar sobre o tipo de professor que queriam – que querem – ter.

Apesar de os alunos terem mencionado muitas das “características de um bom professor” ao mesmo tempo (juntamente, de forma interligada) em que falaram a respeito do conjunto de práticas vistas por eles como indesejáveis – e isso fizeram de forma direta ou indireta, como vimos – houve um momento em especial no qual eles dedicaram-se apenas a falar sobre o que seria, para eles, um bom professor. Foi nesse momento também que ficou mais clara a idéia de que, além de falar sobre o que é um bom professor, eles tentaram pedir (clamar) por professores que atendessem ao modelo de bom professor que eles idealizaram.

A partir desse diálogo, os alunos tentaram sintetizar o que eles esperavam de um professor e foi aí que apareceu na discussão a delimitação daquilo que, segundo o que pude perceber, constituiriam as três características principais do modelo de professor que os alunos idealizaram. Quero dizer com isso que, além das dez características de um bom professor que se entrecruzaram à descrição das dez práticas docentes criticadas pelos alunos, outras três (características de um bom professor) foram acrescentadas e – pelo menos aparentemente, dado a paixão com a qual os alunos se referiram a elas – receberam um peso maior do que as outras. Para os alunos, um bom professor é aquele que consegue ser criativo, que sabe impor limites e que é carismático, ou seja, que consiga conquistá-los.

Porque, saber impor limite, saber fazer atividades diversificadas e ser carismático, acho que é o essencial pra ser um bom professor. (aluno H).

A idéia de professor criativo foi colocada na discussão pelo aluno C e depois foi sendo também incorporada por outros alunos em suas definições a respeito de o que seria para eles um bom professor (a questão da incorporação de idéias parece ter indicado que, por vezes, a noção apresentada por um aluno acabou conseguindo expressar bem o que o outro queria também colocar. Seria então um indício de concordância de pensamentos e não de convencimento – ou de influência – de uns sobre outros, como poderia parecer). Para o aluno C, um bom professor deve abrilhantar suas aulas com criatividade.

Pra mim, só uma palavra: um professor criativo! Independente de tudo, tem que ser um professor criativo. (aluno C).

Mais do que romantismo, o que o aluno C está reivindicando são aulas com atividades diversificadas nas quais eles possam fugir da rotina e da mesmície, ingredientes perfeitos para que o aluno passe a ver a escola (e no seu contexto, as aulas de História) como um espaço desprovido de sentido.

Ah, um professor [criativo] que não passa todo dia o mesmo trabalho, aquele que chega na escola com um tópico e fala: façam um trabalho assim, assim e assado...Tem que ser um professor que chegue e faça assim: Crie uma idéia, faça um trabalho diferente, não só um trabalho no papel, traga uma apresentação para a sala de aula, por exemplo. Acho que este é realmente um professor criativo. (aluno C).

O entendimento de que o professor deve saber impor limites havia sido colocado na discussão pelo aluno D desde o momento em que os alunos discutiam a questão das práticas docentes que eles reprovavam. Para ele, como vimos, impor limites é uma tarefa que o professor deve necessariamente saber fazer.

Ela sabe ser legal e impor limite, a M. é legal pra caramba, mas ela não sabe impor limite. Eu cheguei pra ela esses dias e falei: professora, enquanto você não impor limite, enquanto você não tomar a rédea da sala, você não vai conseguir dar aula. (aluno D).

Em concordância com o posicionamento do aluno D, praticamente todos os alunos incorporaram em seu discurso (a respeito do que seria um bom professor para eles) a idéia de que ser um bom professor passa pela questão de saber impor limites à classe, ou como disse o aluno H em determinado momento da discussão, saber “botar ordem”.

Ah, pra mim também, ele tem que saber impor esses limites, explicar a matéria, ser carismático, pelo menos, porque, não dá! A maioria dos professores que temos são chatos. (aluna L)

A designação “professor carismático” foi defendida com muito entusiasmo pelo H como forma de caracterizar o que seria, para ele, um bom professor. A se julgar por suas palavras, dentro da noção de carismático, o aluno tinha em mente três elementos intrínsecos a essa noção. Em primeiro lugar, para o aluno H, um professor carismático é aquele que consegue conquistar a simpatia dos alunos, sendo justamente simpático e atencioso:

Eu já tive um bom professor de História que foi o professor J. [o entrevistador] por exemplo! Podem me chamar de puxa-saco mas ele era um bom professor sim, e o que é que é um bom professor? Ele chegava na sala e a primeira coisa que eu ia perguntar pra ele era: Professor, o que a gente vai estudar hoje? Ah, é a matéria tal, tal e tal... Ele conseguia...O bom professor é aquele que... eu chegava pro professor e perguntava qual era a matéria. Ele me contava a matéria... Assim! Entrando na sala! Eu parava ele na porta, então ele me falava e quando começava a passar a matéria na lousa eu já tinha uma parte da matéria na cabeça, porque o jeito de ele ensinar, o jeito como ele falava coisas e...acho que é o carisma e a simpatia do professor, isso influencia de mais em você, ele ser um bom professor ou não... (aluno H).

Um outro elemento que comporia a noção de professor carismático defendida pelo aluno H seria a capacidade do professor em ir além de uma explicação inteligível. Mais do que saber explicar bem a matéria, o professor deveria ter a habilidade de despertar o interesse do aluno para o conhecimento.

Então, é isso que eu estou tentando dizer, quando um professor consegue despertar uma centelha de interesse você vai atrás, sim![...] Olha, eu odeio português. Sem querer te

tirar do assunto, mas no ano passado eu tive uma professora que me fazia chegar em casa e ler o máximo possível de português, porque eram muito divertidas as aulas dela! Por exemplo, eu odeio política e História do Brasil, mas um bom professor ia conseguir me fazer chegar em casa e pensar: nossa, saber que Getúlio Vargas disse isso, isso e isso foi muito engraçado! Ia ter um retorno. Então acho que o que interessa é mais o bom professor do que a matéria. (aluno H)

Ou pelo menos deve ter a sensibilidade de perceber quando a matéria não está agradando:

O professor tem que saber, se a matéria não está despertando o interesse dos alunos ele vai até um ponto onde possa fechar e começa uma outra matéria... (aluno H).

Por fim, o terceiro elemento que surgiu atrelado à idéia de professor carismático – proposta inicialmente pelo aluno H – foi a capacidade de o professor impor limites. De uma forma um pouco diferente do “impor limites” defendido pelo aluno D e incorporado depois por outros alunos que era uma visão segundo a qual o professor deveria “botar ordem” na classe a quase qualquer custo, utilizando-se de um poder de imposição pessoal meio que autoritário, a leitura que o aluno D fez a respeito dessa questão foi um pouco distinta. Para ele, o professor carismático teria a habilidade de manejar a classe utilizando-se do seu próprio carisma. A “ordem” colocada pelo professor carismático emanaria de seu “jeito especial” (ou sua didática) de conduzir a aula e explicar a matéria.

Mas o professor é que tem que saber impor limite sendo divertido, ele pode saber impor limite passando a matéria de uma forma interessante. (aluno H).

Julgo interessante acrescentar que a imagem de professor carismático apresentada pelo aluno H foi bastante condizente com a análise a respeito da figura do líder carismático feita por Silva (2005). Discutindo a questão das relações de poder em sala de aula, Silva (2005) apresentou os três tipos de líderes segundo Max Weber (dentre os quais um deles seria o líder carismático) e os colocou sob crítica. Especificamente em relação ao líder carismático Silva (2005) afirmou que, apesar de envolto por uma áurea de respeitabilidade geral, o líder carismático não seria ainda o tipo ideal de líder, já que o carisma (assim como o aluno H

deixou subentendido) constituiria antes de tudo uma forma de poder (e não apenas uma forma de ser) com reflexos negativos em potencial. Se para o aluno H, o poder que o professor carismático exerce sobre os alunos (no sentido de impor limites pelo carisma) seria legítimo, para Silva, ele seria um poder perigoso, uma vez que poderia conduzir à obediência sem reflexão (e quem sabe a uma devoção pelo líder). Por esse motivo, o tipo de líder que ela julga mais adequado é o líder democrático.

De todas as posições apresentadas pelos alunos em relação ao modelo de professor ideal concebido por cada um deles, acredito que aquele que melhor define e dá margem a interpretação do posicionamento de todos eles seria justamente o carismático. De certa forma, tanto a idéia de que o professor tem que saber impor limites, como também a que o professor deve ser criativo (apresentada e defendida inicialmente por outros alunos que não o aluno H) cabem perfeitamente dentro da designação de professor carismático.

A paixão com a qual o aluno H defendeu a noção de professor carismático, bem como o clamor que praticamente todos eles fizeram por professores que saibam impor limites, me levaram a questionar a origem do apreço dos jovens alunos por tais elementos (carisma e imposição de limites). Recorri então – e novamente – a Rodrigue (2006) que, conforme já discuti, tentou traçar um perfil psicológico dos alunos em idade de freqüentar da 5ª a 8ª série (entre os 11 e os 15 anos).

No caso dos alunos com idade escolar de freqüentar a 8ª série (série que corresponde ao grupo de alunos com o qual trabalhei na entrevista), Rodrigue (2006) afirmou que uma das principais características desses alunos seria a busca pela verdade. De acordo com ela, a faixa etária entre os 14 e 15 anos seria um momento no qual as contradições das regras e dos valores sociais estariam se tornando cada vez mais evidentes para esses adolescentes e, diante disso é comum que eles passem a questionar e a duvidar de tudo que lhes é apresentado.

É nesse momento que se tornam evidentes, para o adolescente, as contradições das regras e dos valores sociais. Sua pretensa maturidade física não é reconhecida pelos adultos como sendo também maturidade social. Os pais e professores se recusam a vê-lo

como um homem ou uma mulher. Não mostram também coerência na sua relação com o adolescente: estão sempre lhe lembrando a condição de menoridade, impedindo-o, por exemplo, de exercer seus desejos e impulsos (especialmente sua sexualidade), e em outras circunstâncias exigem dele atitudes de um adulto. (Rodrigue, 2006, pág. 6 – manual do professor).

Um outro aspecto determinante nessa “busca pela verdade” seria a dificuldade em cumprir as expectativas dos pais em relação a eles. Segundo Rodrigue (2006), os pais costumam dar aos filhos (enquanto crianças) a impressão de que sabem tudo sobre eles e, na perspectiva dessa segurança transmitida aos filhos, fazem-nos se sentirem o “símbolo da esperança do futuro” (Rodrigue, 2006, pág. 6). Por volta dos 14 e 15 o adolescente se descobriria “na armadilha do desejo dos adultos por ele” (Rodrigue, 2006, pág. 6 – manual do professor), ou seja, percebem que os adultos estão constantemente tentando decidir o futuro por eles (pelos adolescentes).

Diante de todas as mudanças biológicas e descobertas que vai fazendo, o adolescente é levado cada vez mais a tentar ver o mundo com seus próprios olhos e não mais com o dos adultos. É aí que a admiração pelo carisma e pela autoridade (de impor limites pela força da personalidade ou pelo carisma) entre os jovens entrevistados parece ganhar mais sentido, já que, segundo Rodrigue (2006) nessa busca de ver o mundo com seus próprios olhos o adolescente passa a valorizar o adulto que assume seus ideais e que demonstra ter atitude (que tem propriedade):

O adolescente quer ver o mundo com seus próprios olhos e, para isso, busca o que julga ser a verdade (PROENÇA, 1992)⁴⁸. Para ele, a verdade contém intrinsecamente a coerência e a honestidade, o que, segundo ele, é sinônimo de força de caráter. Daí o jovem heroicizar o adulto que assume seus ideais ou mesmo seus impulsos sem medo do julgamento e das opiniões dos outros (Rodrigue, 2006, pág. 6. – Manual do Professor).

Entendo, deste modo, que a admiração por professores carismáticos e por professores que colocam limites à classe demonstrada pelos alunos entrevistados corresponderia a essa postura juvenil de heroicizar os adultos que demonstram comprometimento com seus

⁴⁸ A autora se refere a PROENÇA, Maria Cândida. Didáctica da História. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

ideais. A postura de impor limites à classe, por exemplo, seria vista por esses jovens como um gesto de alguém que tem atitude (no sentido de propriedade), valor bastante apreciado entre eles. Por outro lado, chamar os professores que tem “atitude” de professores carismáticos seria o mesmo que considerá-los heróis, ou como disse Joelza (2006) heroicizá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o percurso trilhado para a realização deste trabalho persegui um complexo e polissêmico objetivo chamado sentido. Qual é o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História? Como este sentido foi construído? Como captar e interpretar essa significação dos alunos em relação à História sem correr o risco de ficar preso na superficialidade? Estas foram algumas das perguntas que ribombaram em minha mente a partir do momento em que consegui compreender e definir o exato problema com o qual queria lidar: o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História.

Conforme mencionei anteriormente (na introdução), a caminhada em direção a este objetivo começou bem antes de meu ingresso no programa de mestrado em educação da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, só que de forma muito incipiente e talvez até mesmo equivocada. Minha percepção inicial levava-me a acreditar que havia um “desinteresse” dos alunos em relação à História e que esse tal “desinteresse” seria meu objeto de pesquisa. Após algum tempo discutindo esta questão com meu orientador e confrontando-a com as leituras que foram feitas no decorrer do programa, senti que alguma coisa havia mudado em minha percepção inicial. Pensar em “desinteresse” era algo que não me satisfazia mais, não somente porque se tratava de um termo carregado de juízo moral (contra os alunos), mas também porque se revelava cada vez mais como tendo sido fruto de uma avaliação bastante superficial da realidade a qual pretendia investigar.

Voltei-me então para mim mesmo (um caminhar para si, conforme propõe Josso, 2004) e perguntei: onde afinal quero chegar? A resposta que encontrei foi uma outra pergunta: (quero saber) o que posso fazer para lecionar História de modo que meus alunos possam por ela se interessar? Esta resposta/pergunta aparece-me hoje de forma muito mais transparente do que no momento em que surgiu. Naquela ocasião ela manifestou-se de forma muito subjetiva – diria que quase inconsciente – mas, ainda assim, foi capaz de me indicar o caminho que poderia seguir no sentido de tentar respondê-la.

Se minha preocupação era lecionar História de forma significativa a meus alunos, entendi que precisaria lançar-me em direção a dimensões mais profundas. O primeiro passo seria o de buscar compreender como se forma (ou pelo menos como se formou) a percepção dos alunos em relação à História, pois percebi que só compreendendo os meandros da construção desta significação é que poderia ter elementos para atuar no sentido de – tentar – levar os alunos a formar uma visão cada vez mais positiva em relação à História (ou pelo menos para saber o que não deveria fazer a fim de evitar que os alunos construíssem uma visão negativa).

Minha busca por entender como se forma o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História, todavia, não poderia ser alcançada a partir do nada, precisava de um ponto de partida. A partir daí não foi muito difícil perceber que o ponto de partida seria o próprio sentido que o aluno atribui à História. Colocou-se então como imperativo a seguinte pergunta: Como entender o modo pelo qual se construiu a significação dos alunos em relação à História sem saber que significação é essa?

Naquele momento, não tive mais dúvidas, estava formulado o problema central deste trabalho e o mais impressionante foi perceber a velocidade com a qual todo este raciocínio se processou. Era como se houvesse lentamente acumulado grãos de pólvora (uma pequena quantidade, de grão em grão – que corresponderia ao tempo de discussão e leituras voltadas para a definição do meu problema de pesquisa) e de repente essa – aparentemente – quase ínfima quantia de pólvora tivesse recebido calor e formado uma fagulha que em questão de milésimos de segundos formou uma intensa luz e se dissipou. Após essa “fagulha” no entanto, minha percepção não era mais a mesma, havia acontecido uma ruptura. A idéia de “desinteresse” definitivamente não me convencia mais, ficara no passado. Foi assim também, de forma quase mágica⁴⁹ (dado à velocidade com que isso acontece) que passei a considerar minha busca como uma empreitada de duas faces. Percebi como que em um

⁴⁹ Usei esta expressão não em sentido místico, mas apenas para ressaltar minha admiração frente as surpreendentes potencialidades da mente (e por que não dizer do âmago do ser) humana.

insight⁵⁰, que compreender o sentido que os alunos atribuem à História, por um lado, e a forma pela qual se dá a construção desse sentido, por outro, era, na verdade, duas faces de uma mesma moeda, já que os dois elementos encontram-se intrinsecamente ligados um ao outro.

Uma vez que o objeto de pesquisa fora definido, o próximo passo foi encontrar o caminho para investigá-lo. A direção que deveria seguir (ou que escolhi seguir) surgiu novamente de uma forma meio que súbita e subjetiva (no sentido de que emergiu repentinamente), porém fundamentada em experiências de leitura, discussão e vivência do problema pesquisado, como agora percebo. A já mencionada experiência de perceber como se processaram as mudanças que me levaram a abandonar a idéia de “desinteresse” e a adotar a noção de significado (que constituiu uma ruptura), foram fundamentais na construção da estrutura sobre a qual busquei montar o presente trabalho. Ao perceber que o momento de ruptura (de por que o desinteresse?, para qual é o sentido?) aconteceu como decorrência direta de uma atitude de avaliar meu objeto de pesquisa (que até então nomeava como “desinteresse”) por um ângulo que privilegiava dimensões mais profundas, ou seja, que buscava fugir à superficialidade, fiquei cada vez mais convencido de que a profundidade de análise deveria ser um princípio a ser alcançado.

A fim de tentar alcançar esse objetivo (o de compreender o sentido que os alunos atribuem à História, fazendo uso da idéia de profundidade e fugindo à de superficialidade, já que estava imbuído do entendimento de que as respostas que procurava não seriam significativamente encontradas na superfície, mas sim na profundidade), pensei em buscar a criação de uma estrutura conceitual que pudesse sustentar adequadamente meu projeto. Ocorreu-me que de nada adiantaria conhecer o significado que um (ou mais) determinado (s) aluno(s) declarasse (m) ter em relação à História se não possuísse elementos para interpretar tais declarações. Foi então que a composição do presente trabalho ficou definida: A primeira parte consistiu em uma pesquisa bibliográfica (visando reunir a maior quantidade possível de informações que pudessem servir como ancoradouro para o que veio

⁵⁰ De acordo com a Enciclopédia Larousse Cultural, Ed. Nova Cultural, São Paulo, 1988, “Insight”, define-se como o “ato de reconhecer de maneira súbita, a solução de um problema, a natureza de uma figura ou de um objeto, etc”.

depois: a entrevista) e a segunda em uma pesquisa de campo com um grupo de alunos (entrevista) que foi realizada com o objetivo de ouvir tais alunos e confrontar suas declarações com as informações adquiridas durante a pesquisa. A finalidade principal, como já mencionado, foi a de compreender o sentido que os alunos declararam atribuir à História da forma mais próxima da verdade quanto fosse possível.

Os três primeiros capítulos formaram a primeira parte do trabalho e o quarto capítulo, compôs a segunda. No primeiro capítulo busquei refletir sobre a questão da formação dos professores tomando como ponto de partida e foco principal minha própria formação. A escolha desta temática fundamentou-se na premissa – defendida ao longo do trabalho, especialmente no capítulo em questão (o primeiro) – de que para entender e atender significativamente o seu aluno, o professor precisa conhecer a si mesmo e refletir sobre a sua própria formação, já que no âmago desta problemática está a questão da formação da identidade, tanto do professor quanto do aluno. Qual é a identidade que cada professor tem construído para si? Será que tem sido a de um mero burocrata que cumpre mecânica e superficialmente um papel ou a de um profissional ético e comprometido que assumiu sua missão de educar?

A principal conclusão a que cheguei durante a escrita do primeiro capítulo, aliás, referiu-se a essa questão da identidade do professor. Ao questionar o que definiria realmente um professor, pensei em três possibilidades: professor como alguém que possui talento inato para educar, professor como um mero profissional (alguém que ocupa o cargo ou apenas “está” professor), ou ainda professor como simplesmente um portador de diploma acadêmico. Percebendo que nenhuma das três alternativas conseguia definir suficientemente o que é um professor – ou pelo menos o que ele deveria ser, levando-se em consideração seu compromisso ético para com os alunos –, resolvi recorrer à história da minha própria formação e defendi que o professor cuja identidade é compatível com a responsabilidade ética que tal “ofício” (Cf. Arroio, 2007) pressupõe é, antes de tudo, aquele que se assume como professor, pois se ele mesmo tiver dúvidas quanto à sua própria identidade ou construir uma identidade profissional fundamentada em algum desvio ético, quais serão os reflexos disso para os alunos? Certamente que não serão os melhores.

Uma outra característica que apresentei como fundamental para que o professor cumpra fiel e dignamente o seu “ofício” (para citar novamente Miguel Arroyo, 2007) é a busca por uma postura que fuja do maniqueísmo. Quanto mais avançamos na história, mais precisamos ampliar nosso leque de concepções e práticas e adquirir “novas competências” (Cf. Silva,1993) e não nos fecharmos sobre um determinado modelo de formação, independentemente de onde e quando o tivermos aprendido. Os tempos atuais exigem recursividade⁵¹ (Cf. Morin, 2001) e não sectarismos pedagógicos.

Um outro elemento que julguei fundamental para a construção de um quadro conceitual capaz de servir como ancoradouro ao meu projeto de compreender o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História foi a investigação sobre a própria trajetória da História e do ensino de História. Este foi o desafio que assumi no segundo capítulo do presente trabalho e apesar de ter se constituído em um dos momentos mais exaustivos do trabalho, dado que exigiu bastante fôlego, representou também um momento de muita satisfação, principalmente porque me levou a fazer diversas descobertas sobre a disciplina que leciono.

A principal delas referiu-se também à questão da identidade docente (de minha própria, inclusive), pois foi ao pensar sobre a História e o ensino de História (por uma perspectiva histórica) que me deparei com o alerta feito pela grande maioria dos autores consultados a este respeito, a saber, a realidade de que os professores de História costumam dedicar-se muito pouco a estudar a história de sua própria disciplina. As implicações disso podem ser sérias, já que, pelo menos segundo a leitura que passei a ter durante a pesquisa, a identidade de um professor não passa apenas pela aceitação da razão de ser de sua profissão, mas também por sua identificação e conhecimento da própria disciplina que leciona (não só os conteúdos, mas também a história, visto que ela é inerente à identidade da disciplina). Deste modo, como pode um professor ensinar História de forma significativa aos seus alunos se ele mesmo não conhece o sentido de sua disciplina? E se o sentido que ele pensa compreender não for real ou possuir outras dimensões que só a história daquela disciplina –

⁵¹ A noção de recursividade é usada aqui no sentido de complementaridade entre saberes e conhecimentos diversos. Tal noção é discutida por Almeida, 2003, pág. 94.

que ele não conhece – seja capaz de lhe revelar? Foram mais ou menos essas as indagações que habitaram minha mente durante o período em que me dediquei a refletir sobre a trajetória do ensino de História.

Atualmente no cotidiano escolar, o professor de História é visto como um personagem que porta um saber cuja responsabilidade é a de incutir nos alunos uma postura crítica diante da realidade. Dentro desta perspectiva o professor de História seria um dos principais responsáveis pela formação de cidadãos críticos. Surpreendentemente, no entanto, pode constatar – e descobrir – através desta pesquisa que o papel recorrentemente atribuído ao professor de História na contemporaneidade, apesar de parecer estar arraigado a ele desde sempre, é um traço extremamente recente do perfil da disciplina História. Ao surgir na Europa do século XIX (pelo que pude precisar na pesquisa, teria surgido como disciplina escolar primeiro na Alemanha que lutava por afirmar-se como Estado-Nação), o ensino de História tinha a missão de formar cidadãos patrióticos e obedientes ao poder então estabelecido.

No Brasil, este papel da História como fomentadora do nacionalismo e da obediência civil perdurou até o final do período militar. Curiosamente, não foram os militares que atribuíram ao ensino de História a tarefa de forjar obediência quando dissolveram a História e a Geografia e criaram os Estudos Sociais, mas foram eles que justamente por terem exacerbado este sentido, acabaram criando condições para que ela se desvencilhasse da tarefa que lhe fora atribuída desde quando surgiu como disciplina escolar a ser ensinada.

De acordo com uma das principais autoras consultadas (Bittencourt, 2006), a História continua atualmente correndo o risco de estar a serviço da lógica dominante, uma vez que a idéia de formar cidadãos críticos (uma das principais finalidades apresentadas para o ensino de História no momento atual, pelo menos se considerarmos os PCNS) pode estar ocultando um propósito outro que seria o de formar pessoas criativas e dinâmicas para atenderem à demanda de mão de obra especializada que o sistema neoliberal requer. Nada contra a colocação dos alunos no mercado de trabalho, o cerne da questão, todavia, é a explicitação de que há diversas dimensões a serem consideradas em relação ao ensino de

História e a única forma de perceber essas dimensões é seguindo uma postura de imersão na História e no conhecimento desta disciplina, o que tentei fazer no segundo capítulo desta dissertação.

No terceiro capítulo abordei a questão dos modelos e concepções pedagógicas procurando também, a exemplo do que fiz no terceiro capítulo, orientar-me por uma perspectiva histórica. Neste caso, todavia, privilegiei mais especificamente as concepções pedagógicas no contexto e no cenário brasileiro (e não nos contextos geral e nacional como procedi no capítulo anterior). Um outro aspecto bastante relevante na composição do terceiro capítulo foi a discussão em torno do estudo das organizações (Cf. o trabalho de Almeida, 2003) – especialmente o da organização escolar – que envolveu uma significativas e reveladoras considerações a respeito da não-diretividade.

A principal relevância presente na escolha desta problemática (a história das concepções pedagógicas no Brasil) dentro do projeto de construir um referencial teórico que servisse de sustentação para o cumprimento do objetivo maior deste trabalho (que foi o de buscar compreender o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História) reside no fato de que o ofício de professor (bem como a sua identidade) não se compõe apenas dos elementos analisados no primeiro e no segundo capítulo (subjetividades da formação e relação como a disciplina que ministra), antes, relaciona-se ainda com pelo menos duas outras questões: a concepção pedagógica que rege a instituição de ensino onde ministra e a lógica organizacional presente em tal instituição.

Sendo assim, pude concluir com o terceiro capítulo, que ao longo da história da educação no Brasil, nossas escolas sofreram a influência de diversas correntes pedagógicas: Escola Tradicional, Escola Nova, Tecnicismo, Escola Crítica, Construtivismo, etc... Atualmente o modelo oficial (baseado nos PCNS) proclama o privilégio de uma visão construtivista, mas apesar disso o que há é uma realidade pedagógica bastante híbrida, na qual resquícios e elementos de diversas correntes distintas permanecem mesclados indistintamente, ainda que dentre estes resquícios os da Escola Tradicional parecem ser o mais fortes. Em relação à lógica das organizações, uma reflexão em torno do pensamento

não-diretivo demonstrou que não obstante todos os outros elementos já mencionados (as subjetividades da formação, a relação do professor com a disciplina que ministra, por um lado, e com as concepções pedagógicas predominantes, por outro), o caráter diretivo da organização escolar – no sentido de existir para servir à ordem estabelecida – constitui-se como um outro elemento que exerce forte influência sobre o trabalho do professor.

Por fim, o quarto capítulo me colocou diretamente em contato com o universo dos alunos e me permitiu executar a segunda e última parte da estratégia de desenvolvimento do projeto que fora arquitetada. Representou, sem dúvida, um dos mais empolgantes momentos da pesquisa, como também um dos mais surpreendentes. Diversas foram as surpresas e descobertas que pude vivenciar durante o período no qual me dediquei a pesquisa de campo e à escrita daquele capítulo, até mesmo porque marcou o espaço no qual emergiram os resultados principais da pesquisa (digo resultados principais considerando as íntimas relações do capítulo em questão com o problema de pesquisa formulado e estabelecido).

Ao longo de todo o trabalho, fui me preparando para interpretar o posicionamento de alunos que – segundo o que acreditava – iriam aproveitar o espaço cedido pela entrevista para manifestar uma significação negativa em relação à História. Deparei-me, no entanto, com uma situação que superou completamente minhas expectativas, já que a grande maioria dos alunos entrevistados demonstraram possuir grande simpatia pela História.

De qualquer forma, a estrutura conceitual que busquei construir não foi direcionada a interpretar a significação positiva ou negativa dos alunos especificamente (até mesmo porque não sabia o que ia encontrar, apenas tinha alguma expectativas e palpites que não podia usar como elemento definidor), mas sim à compreensão da significação que os alunos haviam construído (me interessava a significação em si e não o elemento significação positiva ou negativa, entendidos por mim como decorrência do ato – e este sim me importava – de atribuir significado às coisas). O mais significativo é o mais empolgante foi que, antes de tudo, pude adentrar no universo de significação dos alunos.

Vinda a primeira descoberta (mais explícita) da pesquisa – a de que a maioria dos alunos atribuía significação positiva à História – outras representações daquele mundo tão cheio de vida foram emergindo. Primeiro eles trabalharam com a noção de temporalidade, definindo a História de formas impressionantemente complementares e considerando-a em todos as suas dimensões temporais (passado, presente e futuro). Em seguida discutiram, de forma interessante coordenada e dialética, a questão das divergências entre as especificidades da História Geral (vista como encantadora) e a História do Brasil (entendida pela maioria deles como entediante, dado ao predomínio de elementos políticos). Tentaram inclusive, formular hipóteses para explicar o por quê de sua preferência pela História Geral.

Por fim, mencionaram uma série de atitudes docentes que costumam vivenciar no cotidiano escolar e que são para eles reprováveis (eis aqui um campo fecundo para que professores se sirvam a fim de empreender reflexões e melhorias em sua prática profissional). Ainda assim, todavia, nenhum dos alunos mencionou ter deixado de gostar de História por conta de alguma prática docente vista por eles como reprovável. Por outro lado, no entanto, muitos falaram com paixão a respeito de professores que foram marcantes e capazes de mudar a significação que eles atribuía a determinada disciplina.

Conforme disse no início deste trabalho e reiterarei novamente há pouco, persegui aqui um objetivo de duas faces, e compreender o sentido que os alunos atribuem ao ensino de História (a primeira face do problema assumido), foi algo que considero ter alcançado com relativa facilidade, visto que essa dimensão apresentou-se de forma muito objetiva e clara na fala dos alunos. De acordo com o que vimos, os alunos declararam atribuir uma significação positiva ao ensino de História, ressaltando, porém, que gostam mais da História Geral do que da História do Brasil.

A segunda face do problema proposto, no entanto, (a questão de como esse sentido atribuído pelos alunos foi construído) não se manifestou com tanta objetividade à superfície. Em relação a este ponto, algumas questões precisam ser aprofundadas (quem sabe em trabalho posterior?), já que uma dúvida substancial prossegue imperando: O sentido que os alunos atribuem à História (bem como às outras disciplinas) é construído

com base em incentivos ou influências que vêm do mundo exterior ou emergem do próprio interior (do eu) do aluno?

Até onde pude considerar com minha pesquisa, tive a sensação de que há uma profunda relação entre essas duas esferas (interior e exterior). Ao refletir, por exemplo, sobre as razões que os alunos apresentaram (tanto de forma objetiva quanto subjetiva) para o fato de gostarem de História, percebi que a maioria deles tentou justificar esse “gostar de História” amparando-se na idéia de que o conhecimento histórico lhes permitiria adentrar no reino do fantástico, isto é, percebiam a História como uma disciplina que proporciona o imaginar, o sonhar e o fantasiar sobre a realidade, daí o interesse pela História Geral que representaria uma espécie de domínio do exótico (mais propício a este fantasiar). Refletindo sobre este contexto, parece-nos que o gosto pelo exótico e pelo fantasioso teria emergido do fundo do ser de cada um deles – e curiosamente, de todos eles, o que colocaria a questão dentro de uma perspectiva antropológica.

Por um outro lado, todavia, há que se considerar também a influência de alguns fatores externos, como por exemplo, o da permanência de resquícios do pensamento positivista sobre o conhecimento histórico especialmente no ponto em que os alunos demonstraram gostar mais da História Geral do que da História do Brasil⁵². Somado a isso, há que se considerar ainda como fator externo (exercendo influência sobre a construção dos significados dos alunos) as práticas cotidianas dos professores. Como vimos, os alunos fizeram críticas a uma série de atitudes docentes que eles consideraram prejudiciais a aprendizagem deles e, embora nenhum deles tenha dito que deixou de gostar de alguma disciplina por conta de alguma prática docente considerada por eles prejudicial, muitos deles disseram que passaram a gostar de uma determinada disciplina por influência do carisma e da habilidade pedagógica de algum professor.

⁵² Como vimos nos capítulos 2 e 3 deste trabalho, o positivismo disseminou uma visão de mundo segundo a qual os europeus se constituiriam como superiores aos demais povos e, devido as especificidades que envolveram a história do ensino de história no Brasil, percebemos que a historiografia brasileira bebeu durante muitos anos na fonte da concepção positivista, de onde não seria muito absurdo supor que exista a permanência de alguns traços daquela perspectiva em nosso ensino atual de História, mesmo que muito enfraquecidos e talvez imperceptíveis.

Neste ponto, coloco em reflexão minha própria participação na História dos alunos entrevistados. O aluno H, por exemplo – muitas vezes mencionado ao longo do capítulo 4 e apresentado como um aluno que me foi marcante, declarou em determinado momento que me considerava um bom professor e que minhas aulas teriam lhe ajudado a aumentar seu apreço pela História, já que, segundo ele, ao perguntar-me logo na entrada da sala “o que vamos aprender hoje” e recebendo logo a resposta sentia-se sempre mais motivado a estudar História, considerando-se que buscava se localizar na aula antes mesmo de ela ter início.

Poderia, quem sabe, me arrogar com este exemplo e dizer que ensinei aquele aluno a gostar de História. A veracidade dos fatos, todavia, diz outra coisa. Como afirmei, sei que o gosto daquele aluno pela História não surgiu através de minhas aulas, elas apenas serviram para alimentara um gosto que já existia dentro daquele aluno. Como então surgiu esse gosto? Essa é uma pergunta que infelizmente não consegui tratar suficientemente neste trabalho, mas que gostaria de poder me dedicar e ver outras pessoas se dedicando no futuro. Acredito, como afirmei, que o apreço por História demonstrado pelo aluno H teria advindo de sua paixão pelos jogos de vídeo game que exploram a história de povos da antiguidade. Entender, porém, como esse gosto atingiu o centro de interesses daquele aluno é uma outra questão – a ser explorada.

Vejo, portanto, que o exemplo citado – bem como as considerações advindas dele – poderão ser usados como chave para avaliar qual é a relação entre fatores externos e internos na construção do significado – positivo – que o sujeito (no caso, o aluno citado) atribui a algo. Parece que a influência que vem do mundo externo só torna-se significativa e positiva para alguém quando atinge o centro de interesses do sujeito. Olhando por essa perspectiva, o interesse por algo não se constrói no exterior, mas sim no interior do próprio eu. Dizendo de outro modo, a influência do mundo externo não teria o poder de determinar (mas influenciar sim) o gosto do indivíduo, apenas o de adequar o que está no exterior ao centro de interesses do ser.

Creio que, de qualquer modo, uma das principais contribuições que o presente trabalho trouxe foi no sentido de explicitar que é absolutamente possível atingir o aluno e conduzi-lo a uma aprendizagem significativa. Em tempos de pós-modernidade, no qual muitas certezas tornaram-se dúvidas, que alguns valores viraram fraquezas⁵³ e que as dificuldades enfrentadas pelos professores se avolumam nas salas de aulas, perceber que o professor continua tendo o poder de influenciar (no sentido de levar a aprendizagem) e encantar seus alunos, é algo que pode trazer sem dúvida grande esperança aos educadores.

Espero, por assim dizer, que o presente trabalho sirva de apoio e inspiração para professores e pesquisadores que, uma vez munidos de um compromisso ético para com os educandos, muito poderão fazer pela educação. Neste sentido, vejo que esta dissertação pode trazer alguns “bons conselhos” aos professores (e/ou pesquisadores):

Em primeiro lugar, o trabalho propõe que o professor deve – como princípio – preocupar-se com o tipo de sentido que está sendo construído em torno de suas aulas e de sua postura frente aos alunos. Do compromisso ético de sua profissão nasce esse princípio. O professor que entende como legítima a necessidade de cumprir com as especificidades de sua profissão (isto é, que se assume como professor), compreende perfeitamente o sentido da palavra sentido na vida de seus alunos e sabe o quanto deve investir em sua relação com eles.

Se a preocupação com o sentido que está sendo construído em torno de suas aulas deve ser um dos princípios fundamentais a nortear o ofício de todo professor, os demais princípios surgem no encalço desse objetivo principal. Dentre esses “outros” princípios, creio que o mais significativo é a postura de ouvir. Jamais conseguiremos entender o sentido que os alunos estão atribuindo às nossas aulas – e tentar conduzir este sentido a melhores resultados – sem os ouvi-los. No centro dessa preocupação – a de ouvir – está, não apenas a busca por uma aprendizagem significativa para professores⁵⁴ e alunos, mas

⁵³ Veja-se o caso do predomínio do visual sobre o escrito que foi discutido nos capítulos 2 e 4 deste trabalho.

⁵⁴ Creio que se a aprendizagem estiver sendo significativa para o aluno, o professor receberá automaticamente o feedback e passará a ver muito mais sentido em sua profissão, como aconteceu comigo, que não via muito

também a própria afirmação de uma educação comprometida com os valores democráticos. A frase final que gostaria então de deixar é uma espécie de lema, cuja formulação emergiu da pesquisa ora feita: ouvir para modificar, modificar para democratizar este é o desafio dos hoje professores.

sentido em minha profissão, mas ao voltar-me para experiências positivas que tive, reconstruí minha significação. (descrevi este processo no primeiro capítulo deste trabalho).

BIBLIOGRAFIA

- ABDALA, Vilma. O que pensam os alunos sobre a escola noturna. São Paulo, Cortez, 2004.
- ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas públicas: Os programas de História do Brasil na Escola Secundária. In: BITTENCOURT, Circe. (org.) O Saber Histórico na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2006.
- ALMEIDA, Júlio Gomes. A Intervenção (Im)Possível no Cotidiano de Uma Escola: Relato do trajeto de um Diretor de Escola na Rede Pública Municipal. (Tese de doutoramento). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.
- _____. Como se faz escola aberta: experiência de abertura de uma escola na periferia de São Paulo. São Paulo: Paulus, 2005.
- ALVES, Rubem. O que é Religião. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- ANDERSON, Perry. O fim da história - de Hegel a Fukuyama. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- AQUINO, Júlio Groppa. Indisciplina. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- AMARAL, M^a. J.; MOREIRA, M^a. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. Formação reflexiva de professores. Porto: Porto Editora, 1996.
- BARROS, Roque Spencer M. Fundamentos da Educação. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho (coord.). Educação Básica: Políticas, Legislação e Gestão – Leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 3-15).
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **LEI N.º 10.639, de 9 de Janeiro de 2003**. Disponível em: < <http://www.planalto.gov> > Acesso em: Abril de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – Introdução dos Parâmetros Curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2003.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org.). O saber histórico na sala de aula. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BLOCH. Apologia da História, ou, o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BURKE, Peter. A escola dos Annales. 1929-1989. São Paulo: UNESP, 1997.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Um historiador fala de teoria e metodologia: ensaios. Bauru, SP: Edusc, 2005.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, Sul, 2000.

DIVALTE, Garcia Figueira. História. São Paulo: Ática, 2005.

DOSSE, François. A História em Migalhas. Dos Annales a Nova História. São Paulo: Edusc, 2003.

ENCICLOPÉDIA LAROUSSE CULTURAL. Nova Cultural, 1998.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003. Coleção Questões fundamentais da Educação.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. História & ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FOUREZ, Gerard. Fundamentos epistemológicos para a Interdisciplinaridade. Documento CERI/HE/SP/7009.

FREIRE, Paulo. (1979). Educação como prática da liberdade. 27.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.

_____. Pedagogia do Oprimido. 45.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Como nasce um professor?: uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo: Paulus, 2003.

GADOTTI, Moacir. Interdisciplinaridade: atitude e método. Instituto Paulo Freire. http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Filosofia_da_Educacao/Interdisci_Atitude_Metodo_1999.pdf

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília, Plano Editora, 2002.

GOMES, Angel Peres. O Pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (orgs.) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GOMES, Luiz Marcos. Sociedade dos Socialistas vivos. Ensaio contra o neoliberalismo. São Paulo: Anita Garibaldi, 1995

HALL, Stuart. Nascimento e morte do sujeito moderno. Rio de Janeiro: DPeA, 1999. p: 23-46: *A identidade cultural na Pós-modernidade*.

HARPER, B. e outros. Cuidado, escola. 8ª. Ed. São Paulo, Brasiliense, 1982, p.47.

IGLÉSIAS, Francisco. A História no Brasil. In: História das ciências no Brasil. São Paulo, EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônaco. História, Política e Ensino. In: O saber Histórico na Sala de Aula. BITTENCOURT, Circe (org.). São Paulo: Contexto, 2006.

JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAROSSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. ANPED. 2002, nº 19.

LENOIR, Yves. Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições distintas. Revista E-Currículo, PUCSP, São Paulo, v,1, n.1, 2005, disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acessado em 05/-3/2006

LEVI, Giovanni. Sobre a micro história. In: BURKE, Peter (org.). A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LUKACS, Jonh. O fim de uma era. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- MARTINS, Maria do Carmo. A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes? Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- MEIRIEU, Philippe. Carta a um jovem professor. Porto Alegre, Artmed, 2006.
- MICHELETTI, Rita de Cássia. A formação do professor coordenador. Dissertação de Mestrado apresentada junto à UNICID – Universidade Cidade de São Paulo, 2007.
- MOREIRA, Marco Antonio e MASINI, Elcie F. S. Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.
- MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- NAPOLITANO, Marcos. A Televisão como documento. In: O saber Histórico na Sala de Aula. BITTENCOURT, Circe (org.). São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. História contemporânea. Pensando a estranha história sem fim. IN: Karnal, Leandro. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
- ORIÁ, Ricardo. Memória e Ensino de História. In: O saber Histórico na Sala de Aula. In: O saber Histórico na Sala de Aula. BITTENCOURT, Circe (org.). São Paulo: Contexto, 2006.
- PILETTI, Nelson. Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2004.
- PIMENTA, S.G. e GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINEAU, Gaston. O Sentido do Sentido. In NICOLESCU, Basarab. Educação e Transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000.
- POMER, Leon. O Surgimento das Nações. São Paulo/Campinas: Atual, 1985.
- RODRIGUE, Joelza Ester. História em Documento: imagem e texto. São Paulo:FTD, 2006 (Manual do Professor)
- SALIBA, Elias Tomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: O saber Histórico na Sala de Aula. BITTENCOURT, Circe (org.). São Paulo: Contexto, 2006.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). A Escrita da História: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

SILVA, Carla Christiani da. A relação de poder em sala de aula. São Paulo: LCTE Editora, 2005.

SILVA, J.M. A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. Trabalho docente no ensino básico: Novas demandas, novas competências. REVISTA RENASCENÇA DE ENSINO E PESQUISA, 1993.

SILVA, Rogério Forastieri da. História da historiografia: capítulos para uma história das histórias da historiografia. Bauru, SP: Edusc, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2005.

_____. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: A voz dos Educadores – Textos escolhidos. Conselho Estadual de Educação, São Paulo, CEE, 2002.

ANEXO – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

1 – Vamos começar então: O que é História para você?

Aluna A – São os contos da Carochinha!

O que você entende por “contos da Carochinha”?

Aluna A – Ah, sempre foi uma coisa passada, como uma história normal, como a história dos camponeses. Antigamente eram só camponeses, não tinha esta tecnologia toda que tem hoje. A história é só do passado não vai falar do futuro ou presente

Você acha então que a História é conto da Carochinha porque fala só do passado?

Aluna A – Fala só do passado, porque história não vai falar do futuro ou do presente né? (risos).

Aluna B – Depende. Pode ser uma matéria que vai contar as coisas mais importantes da nossa vida que pode ser útil. Pode ser um conto e uma história do futuro também.

Aluna A – Como é que pode ser sobre o futuro?

Aluna B – E como é que pode, conto da Carochinha é real?

Aluna M – Pelo menos aconteceu! (risos)

Aluno C – É, eu gosto bastante de história, porque fala do passado e muitas vezes as coisas que aconteceram no passado são interessantes de se ver e compreender o que aconteceu de verdade. É importante. É o estudo do passado

Mas, assim, pra você a História é uma coisa importante?

Aluno C – É, é...

Mas, assim, se fosse pra você definir o que é História, como é que você definiria?

Aluno C – Um estudo do passado.

Um estudo do passado?

Aluno C – É.

Aluno D – História para mim são os fatos que aconteceram no passado e estão sendo comentados agora. São histórias que aconteceram no passado e estão sendo comentadas agora, que agente não tinha conhecimento do que aconteceu, e se não fosse à história acho que a gente não ia saber o porquê da gente estar aqui.

Aluno E – Ah, são as coisas que aconteceram no passado e que de um certo modo influenciam no dia de hoje, no que acontece.

Aluno F – Pra mim, são acontecimentos que aconteceram no passado que a gente está estudando hoje e futuramente iremos estudar o que está acontecendo hoje.

Aluno G – É o mesmo que ele falou, é o que aconteceu antigamente e a gente está vendo isso hoje.

Aluno H – Eu acho que não é necessariamente o que aconteceu no passado, são os fatos que acontecem no decorrer de uma linha do tempo.

Aluno I – Pra mim é tudo o que de importante aconteceu nos séculos e aí tiver acontecendo, a gente vai estudar o mais importante.

Aluno J – É a mesma coisa que todo mundo falou, é o que acontece e que a gente estuda hoje.

Aluno K – Pra mim, são fatos importantes que aconteceram no passado, que vão acontecer também e vão ser importantes pra nossa vida no decorrer dos dias.

Aluno L – Ah, é..., História é tipo, uma coisa que passa a cada ano da vida...

São as coisas que acontecem, que passam?

Aluno L – É!.

Aluna M – Também, a mesma coisa que todo mundo falou, são fatos que aconteceram no passado e que hoje... (risos) e que hoje são importantes.

2 – Acho que todo mundo já respondeu a primeira pergunta, vamos então para a segunda: Você gosta de estudar História?

Aluna M – Gosto. Sei lá, estudar as coisas do passado, acho legal.

Aluna A – Eu não gosto, mas também não gosto. É só por obrigação mesmo. (risos) E nem por obrigação eu estudo! (risos)

Aluna B – Depende da parte, eu não gosto muito de história do Brasil, mas gosto das guerras. Não, lógico que eu não gosto quando acontecem guerras, mas eu gosto de estudar, porque tem guerras que os motivos são muito idiotas, que não serviram não para nada, que não se resolveram até hoje, então acho interessante, o por quê que aconteceram as guerras, mas História do Brasil eu não gosto, História do Brasil, presidente, nada disso...

Aluno C – Gosto, dependendo do assunto é legal estudar. Que nem ela falou, História do Brasil não é tão legal estudar, mas agora onde fala, por exemplo, da Idade Média, e aonde vai falando de outras coisas é bem mais interessante, te prende mais a matéria.

Por que vocês acham que a História do Brasil não é interessante de se estudar? O que tem na História do Brasil que vocês não acham legal?

Aluno C – É porque a história do Brasil fala mais de política, governantes...

Aluna B – É, dos governantes... Isso não é tão interessante. Acho que naquela parte em que ele falou sobre a Idade Média é porque tem todo aquele encanto, nem parece que aquilo tudo aconteceu de verdade, parece que a gente está brincando sabe? Que as pessoas usavam vestidos...

Aluno C – É porque sai de uma realidade...

Aluna B – É, vai pra uma realidade mais legal.

Aluno H – Acho que a História do Brasil não é interessante porque é muito recente! Relativamente aos países da Europa é uma história muito recente, não aconteceu muita coisa no Brasil, o Brasil foi descoberto há pouco tempo e as coisas já estavam acontecendo na Europa há séculos e séculos.

Aluna B – E também se você for ver bem é uma história muito... Um presidente foi eleito, aí ele fez isso, isso e isso pelo Brasil e acabou e morreu, sabe, não tem nada que você possa dizer, “nossa, que legal! que empolgante!” No máximo ele se matou...

Aluno C – Não fala sobre o estilo da época, na maioria das vezes, agora nas outras partes (da História) já fala sobre como as pessoas viviam, sobre o rei e outras coisas do tipo que te prendem mais à matéria.

Então pelo que estou entendendo o que vocês acham interessante na história da Idade Média e Antiga é o aspecto cultural, coisa que na História do Brasil vocês não tem visto, é isso? Vocês acham que na História do Brasil estão vendo mais a coisa política?

Aluno C – É, porque nem do descobrimento se fala muito.

Aluna B – É, a gente aprende sobre descobrimento nas primeiras séries, mas agora a gente só vê Getúlio Vargas.

Aluno D – Gosto de estudar História, mas não concordo com eles não, porque a parte mais engraçada da História do Brasil é a parte da política, Jânio Quadros, Getúlio...Tinha toda aquela briga entre eles, um tentava matar o outro e fazia burrada. As partes em que Jânio Quadros falava que é muito engraçado: “Eu filo porque quilo e ninguém tem nada a ver com isso.” (risos)

Aluna E – Na medida do possível. Quando tem que estudar estudo, mas... Prefiro hoje na 8ª série do que quando estava na 5ª série.

E o que tem hoje na 8ª série que você não tinha na 5ª?

Aluna E – Na 5ª série, agente estudava muito sobre o descobrimento do Brasil, Pedro Álvares Cabral e, depois agente descobre que não foi ele, é uma confusão. Mas também gosto de antigamente, da parte que não é do Brasil, dos conflitos, de quando o pessoal da Europa fugiu para o Brasil, dessas coisas eu gosto. Prefiro o que aprendo hoje em História do que o que aprendia na 5ª série.

Aluno F – Eu gosto, acho interessante, porque é sempre bom lembrar o passado, coisas assim. É isso. Da história do Brasil gosto menos, não me simpatizei com a História do Brasil.

Aluno G. Gosto de História, não sei muito bem explicar o por que, mas gosto.

Aluno H -Eu queria acrescentar que eu também não gosto muito da história do Brasil, essa coisa de política, mas a parte que eu mais gosto mesmo é da coisa mitológica, dos gregos, romanos, essa é a parte da História que eu mais gosto.

E do Brasil, e a mitologia brasileira?

Aluno H – Ah, tem umas lendas, uns mitos do saci pererê...(risos), mas não tem a mesma dimensão de uma mitologia grega...

Aluno C – É como se as lendas do Brasil não tivessem muita criatividade na maioria das vezes, são meio fracas.

Aluna B – As lendas do Brasil vão muito para o lado das florestas...

Aluno C – É, são todas falando do mato! (risos)

Aluna B – É uma coisa voltada mais para as crianças. Não tem fundamento nenhum, sabe: o Saci pega todas as suas coisas e depois devolve!?

Aluno H – Eu falei do saci e o pessoal deu risada, parece infantil, agora se eu tivesse falando de Zeus, de Hades de Poseidon...

Aluna B – É, aí e é outra coisa!

Aluno H – Falar de Atlantis, Urano, Cronos e Gaia criando um planeta, isso chama a atenção...

Aluno D - Mas se a gente também não lembrar das lendas e mitologias do Brasil, como é que elas vão ficar para a História?

Aluna B – É, a gente tem que lembrar.

Aluno D – É, mas a gente tem que lembrar tanto como lembra da mitologia grega.

Aluno C – Ah, mas é difícil lembrar, tem vezes que a gente não consegue lembrar nem de algo que a gente precisa muito, como você vai lembrar de algo que não é interessante?

Aluno D – É diferente...

Aluno H – Só pra explicar, Cronos é o tempo, Urano é o Céu e Gaia é a Terra

Mas pra você, qual é a diferença?

Aluno H – É o que ela (aluna B) falou, tem um fundo maior, tem uma filosofia ali. Os egípcios explicarem um deus que cuida dos mortos outro que cuida da fertilidade, são coisas muito específicas, aqui o saci pererê faz arte na fazenda e vai embora.

Aluna B – Não consigo imaginar, sabe, aquela sensação de imaginar, de ver a cena, o saci não tem nada de interessante, de encantador, não tem aquele fundo mágico.

Vocês estão querendo dizer então que a mitologia grega é mais elaborada, faz mais sentido?

Aluna B – É, dá mais emoção!

Aluna A – Eu prefiro a egípcia!

Mas, por que a egípcia?

Aluna A – Ah, ao vermos a mitologia egípcia fica um monte de interrogações, porque você não sabe direito qual é o segredo daquelas pirâmides enormes que eles construíram.

Aluno H – Ta vendo, de onde saíram aquelas pirâmides? De onde os egípcios tiraram a idéia de fazer uma pirâmide daquele tamanho, cheia de armadilhas e colocar um sarcófago lá dentro com um corpo?

Aluna B - Talvez não seja tão interessante, por exemplo: para os egípcios pode ser que não seja tão interessante estudar sobre uma pirâmide, porque pra eles é uma coisa normal, mas estudar sobre o saci poderia ser muito mais legal para eles do que a sua própria história, mas para nós brasileiros, é muito mais legal estudar a história das pirâmides.

Aluno C – Mesmo porque no Brasil não tem tantos monumentos.

Aluna E – É que a gente já está acostumado com nossa história né?

Aluna B – É, então! A gente está acostumado com a nossa história, ver uma história diferente talvez empolgue mais.

Aluna E - A nossa própria história não é tão interessante pra nós. Estamos acostumados com ela. A história de outras épocas, de outros lugares, a gente dá mais valor e comenta mais ainda.

Será que a gente conseguiria explicar porque a história de outros povos chamam mais nossa atenção do que a nossa própria?

Aluna A – Porque com a nossa história já estamos acostumados né!

Aluno H – E aí volta naquela coisa que a nossa história é mais recente. A gente não vai vivenciar essa coisa de tentar imaginar como é que surgiu uma pirâmide, ninguém vai construir uma pirâmide aqui no Brasil.

Aluno C – E mesmo se construir não vai ter mais o mesmo valor histórico.

Aluno H – Não vai surgir uma coisa do nível que surge no Egito, que surgiu na Grécia, ou como o coliseu de Roma, não vai acontecer uma coisa dessa dimensão aqui no momento que a gente está na História.

Aluno C - A não ser que já tenha acontecido e só iremos descobrir no futuro.

Aluna B – É, no futuro as coisas que estão acontecendo vão ser mais interessantes do que hoje. No futuro eles vão gostar de saber, mas hoje...

Vou continuar perguntando para aqueles que ainda não responderam se vocês gostam de estudar História e por quê?

Aluno J - Eu não... Não gosto, acho muito chato, muito antigo. Não gosto das guerras, das lendas lá...não me interessa muito, estudo mais por estudar.

Aluno H – Agora ele discordou de todo mundo! (risos)

Aluno K – Ah, a História eu acho interessante como todo mundo já disse. A única coisa que não vale a pena de se aprender é sobre o Brasil. Isso aí é uma coisa muito recente, não dá graça, agora antigamente... Na Europa.

Aluno C – Por que não é preciso estudar a História do Brasil?

Aluno K – Precisar precisa, mas só que eu não me interesso.

Aluno A - Mas o que é isso! E se você vai para o exterior e te perguntam sobre a história do Brasil?. Eles têm o mesmo interesse pela nossa história, como a gente tem pela deles.

Aluno C - A gente ta vivendo a história. É mais fácil a gente querer viver uma história que não é nossa do que viver a nossa.

Aluno H – Eu tenho um primo que fez intercâmbio para a Alemanha, e no lugar dele assim, veio uma alemã pra casa da minha tia. Ela achava o “Ó” estas coisas de saci perê, mula sem cabeça, ela ficava espantada assim... “De onde vocês tiraram isso?” Aí agente pega na Alemanha, vê aquelas catedrais imensas e agente acha muito mais chamativo.

Aluno A – Até porque eles tiveram um desenvolvimento...muito melhor!

Aluno C - Mas não é isso...

Aluna A - Eles foram...

Aluno C - Somos um país tropical, eles iam construir o que? Iam construir um negócio pra se defender do frio se não tinha frio? Eles tinham umas cabanas lá, que passou o vento e levou tudo.(risadas)

Aluno B - Vou soprar... (risadas)

Aluno C - Não tem um marco histórico. Não tem aquela coisa, que nem tem lá. Você vai para um país de fora e você vai ver, por exemplo, se você for para a Alemanha, tem as catedrais lá e você vê que foram construídas no passado, coisa que aqui no Brasil não tem.

Aluna A - Mas tem uma coisa interessante no Brasil que eu achei que é o descobrimento. Tem uma fase do Brasil colônia que é muito interessante, até porque o Brasil tem muitas pessoas, muitos imigrantes, descendentes de tudo qualquer canto. O Brasil eu admiro, tanto a cultura, porque conseguiu reunir pessoas de todo o mundo, tanto que a maior colônia japonesa fora do Japão é no Brasil. Foi minha mãe que disse isso, não sei se está certo? (risos)

Aluno C – Aí é que esta, a parte que fala da política do Brasil é a parte chata da história do Brasil.

Aluna A – É, a política!

Aluno C - A gente está falando da cultura de fora. Não é a parte que está falando dos presidentes dos reis e tal, é a parte que está falando da cultura!

Aluna A – Mas a cultura é nosso passado!

Aluno C – A questão é: O que prende não é o de fora, o que mais prende é a história, é a cultura e não a política.

Aluno D - Mas se a gente for perguntar para os europeus como foi o descobrimento da Europa, será que eles vão conseguir te responder?

Aluno H – Acho que não.

Aluno D - Então onde vocês vêm graça ali se vocês nem sabem o descobrimento de uma coisa que vocês gostam?

Aluno H – Então, é porque é incerto. Você pode imaginar qualquer coisa dali. Você pode imaginar que Deus fez brotar aquilo do mar. Você pode imaginar mil coisas...

Aluno C - No Brasil já é mais certo, você sabe que os portugueses chegaram e que eles transformaram o Brasil no que ele é hoje.

Aluno H – Eu acho que esta fantasia de você poder imaginar de onde saiu sem ter uma lógica é mais interessante, do que você saber que o cara chegou aqui de navio e...

Aluno D – Eu não sei se a V. (citando a professora de História) comentou com vocês que os homens vieram da África?

Aluno H – Sim.

Aluno D – Então, vocês sabem que o homem veio da África, chegou na Europa e construiu aquilo! Não tem graça, não tem sentido.

Aluna B – Como assim?

Aluno H – Porque assim, a nossa professora de História é diferente da de vocês e ela comentou com a gente que o homem surgiu na África... O primeiro homem do mundo era africano...

Aluna A – Era pra todo mundo ser negro! (risos)

Aluno H – Sim, era pra todos nós sermos negros, mas respondendo a sua pergunta, ela (a professora de História) explicou também que o homem ficou branco porque saiu da Europa, e sofreu uma modificação drástica na sua alimentação o que afetou na produção de melanina, por isso que a gente é branco.

Aluna A – Ah... O que você está fazendo nessa escola? (risos)

Aluno H – Então gente, voltando ao assunto, ele falou de uma forma que realmente faz sentido, o homem nasceu na África, foi pra Europa e construiu tudo aquilo, mas...

Aluno C – Mas então, esta parte da história é mais obscura, ninguém, sabe. É... Pode se dizer que a história da cultura onde tudo é mais fácil de se poder imaginar, é bem mais fácil de se entender do que você achar que aquele país que é pobre, que você nunca imaginou que ele poderia ter feito alguma coisa pelo planeta, ele que fundou a Europa. É mais difícil de se imaginar.

Mas qual o problema do homem ter saído da África e ter construído coisas?

Aluno H – É o que agente vê hoje.

Aluno B - A Europa que começou com tudo sabe!? Sempre temos a impressão que a Europa está acima e os outros países estão abaixo dela, sabe? Ela que tem que começar com tudo: Ela que teve a primeira roupa, o primeiro espelho, o primeiro tudo... Então quando a gente vê que na realidade não foi ali que tudo começou, mas sim de um lugar que a gente esnoba, que a gente vê que é pobre, que as pessoas são muito humilhadas, é muito estranho pra nós.

Aluno H – Ver que o “melhor” de hoje foi construído pelo “pior” de hoje, é isso que não “cola”!

Aluno C - Então é mais fácil mascarar esta realidade com uma fantasia da sua cabeça.

Vamos pegar a frase dele, ele disse, “o melhor de hoje foi construído pelo pior de hoje”. Este “melhor” ou “pior” seria em que sentido?

Aluno H – Em material.

Aluno C – É, financeiro.

Aluna B – Não, mas em condições também gente. Você vai comparar a África...

Aluno C – Então, condição financeira, você acha que o país que e rico não vai ter uma condição melhor?

Aluna B - Não é questão financeira... Agente humilha...

Aluno C - É por causa de quê?

Aluna B - Não é por causa do dinheiro.

Aluno C - É por causa do dinheiro sim!

Aluna B - Não é não!

Aluno C – Você acha que se você visse africanos pobres de rico você não iria atrás deles? Claro que iria, independente da cor ou outra coisa...

Aluno H – Pô, tem dois africanos podres de ricos na África...

Aluna B – Ah, não, não é questão material...

Aluno C – Assim, Oh, se os países da Europa fossem pobres e os da África ricos, você iria menosprezar o branco e não o negro. Dizem que a Europa foi o berço da civilização, mas se a África tivesse sido a Europa é que seria o lixo.

Aluno D – Então quer dizer que vocês gostam de uma história de um país que menospreza o nosso país?

Aluna A – Horra, cara, você humilhou a gente agora! (comentários... risos)

Aluno D – É, ao invés de vocês tentarem descobrir a história do Brasil, para tentar provar pra Europa que o Brasil não só isso, vocês ficam bajulando eles.

Aluno C – Mas aí é que tá, você vai descobrir o que no Brasil se já sabe que é uma coisa certa e lógica?! Você sabe que os portugueses vieram aqui e daí surgiu a discriminação, mas...

Aluno D – Mas você já tentou procurar?

Aluno C – Mas você vai querer saber o que? Não é mais fácil pegar a Europa, que já tá prontinha, como a mitologia e tentar imaginar do que perder tempo em tentar descobrir uma coisa que você já sabe praticamente tudo?

Bom gente, a discussão está muito boa, mas vamos entrevistar mais uma aluna que ainda não respondeu: Você gosta de estudar história?

Aluna L - Acho legal e interessante. Principalmente a política.

Você gosta da política ou da história da política?

Aluna L – Gosto de tudo relacionado à política.

Aluna A – Ah, o ruim na política é que se você entrar nela você não sai mais dela (risos).

Aluna L – Gosto de estudar sobre os políticos que entraram, os que saíram, os que morreram. A história deles, tudo relacionado à política.

3- Vocês, de certa forma, já responderam isso, mas agora de uma maneira mais sucinta. O que você aprende em História? Ou seja, o que você tem aprendido em História?

Aluna M – A história das civilizações, de todo o mundo assim...mesmo que eu não goste da história do Brasil, como falei.

Aluna A – É... Acho bom porque eu aprendo sobre as nossas raízes, por exemplo, sem os africanos os europeus não teriam muita mão de obra pra fazer o Brasil que tem hoje. E, sem os europeus o Brasil né... Seria apenas um pedaço de terra. É bom, que aprendemos sobre o nosso passado, e sabemos quem somos, e a importância que nossos antepassados tiveram, porque o Brasil, se todo mundo pensa que não faz nada de bom para o mundo, o Brasil contribuiu e ainda contribui para o mundo.

E você acha que o Brasil contribui como?

Aluna A – Olha, o Brasil é atualmente um dos grandes exportadores de carne bovina e e um monte de coisa... Olha eu estou igual ao meu pai: falando sério... (risadas). Todos pensam que o Brasil é um país inútil e, não, tem muito potencial. Tem gente que acha que o Brasil é inútil. Não sei se vocês viram, mas eu vi num programa de TV que alguns americanos vieram pro Brasil e escreveram “Bem vindos ao Congo”. Os americanos e os europeus têm muita inveja do nosso país. É muita inveja!

É inveja por quê?

Aluna A – Porque o nosso país é lindo, é maravilhoso! È lá nos Estados Unidos, tem muita gente triste e se matando. O chefe da minha mãe, por exemplo é suíço, e disse que lá tem muita gente que se mata porque não gosta daquela paisagem, tudo frio e sem vida.

Aluna E – Nossa, eu acho aquilo tudo tão bonito!

Aluna A – Tão bonito é! Agora, este é o país que tem de tudo, no sul tem aquele friozinho gostoso, no rio tem aquela praia maravilhosa.

Aluno H – Friozinho “gostoso”, a menos cinco graus! (risadas)

Aluna A - O Brasil é a coisa mais linda desse mundo.

E esse carinho todo pelo Brasil que você demonstrou nesta resposta, onde você acha que tem aprendido? Tem sido através da História ou de algum outro lugar? Qual é a relação?

Aluna A - Tem a história sobre o que o Brasil fez, sobre o papel do Brasil no passado e o que tem hoje, o que, sem a História eu não saberia e não ia defender o Brasil tanto quanto eu defendi agora.

Aluno B – Então, agente aprende tudo, começamos aprendendo sobre o Brasil, como ele foi descoberto, porque isso sim a gente tem a curiosidade de saber desde pequeno, aí a gente aprende tanto, mais tanto, que enjoa. Acho que é por isso também que a gente passa a gostar de outras culturas. Mas a gente aprende sobre o Brasil, sobre várias condições... Sobre como foi esse negócio de dinheiro sabe. Por exemplo, teve a época do feudalismo, teve a época que igreja mandou, teve a época que os políticos mandaram, teve a época que o povo mandou e a gente aprende sobre o mundo. Não do mundo (risos), mas dos países.

Como assim, quando você fala que os políticos mandaram, que o povo mandou? Como assim o povo mandou?

Aluna B – Então, pra falar a verdade acho que a gente ainda não chegou na época em que o povo mandou. (risos) Não, estou brincando, hoje em dia acho que o povo está começando a ver que este país é nosso e que a gente pode mudar ele, que podemos fazer coisas boas. Se hoje o Brasil se transformou no que ele é, num país perigoso, num país sujo, acho que tem um pouco de culpa nossa, temos o dedo ali, e o povo está começando a ver isso e a tentar resolver. Mas teve uma época que o povo não estava nem aí para o que você falava. “Eu tenho a minha opinião, se eu sou o presidente eu mando aqui”, como teve a época da igreja que o padre mandava...

Aluno C – Acho que não teve isso não.

Aluna B – Não teve época da Igreja?

Aluno C – Não me lembro.

Aluna B – Claro que teve!

Aluno C – Então se teve foi muito excluída da História.

Aluna B - Então você não teve matéria de história, porque teve sim, a parte da igreja, que só os padres sabiam ler e a escrever.

Aluno H – Foi antes do descobrimento do Brasil. Quem é que ensinou os índios a escrever? Ora, os Padres jesuítas.

Aluna B – É, foi nessa época.

Aluno C - Bom depende, não lembro muito do que aprendi. Para aprender bastante história depende mais do professor, porque na maioria dos livros de História, parece que a parte mais legal fica no final e não dá tempo de estudar porque a gente nunca chega nele. Você pode até aprender aquilo que os professores colocam na sua cabeça, mas sempre que você

está folheando ali o livro você vai achar uma foto bem legal e quase nunca você chega naquela foto que você quer aprender.

Tem alguma parte especial que você lembra de algum tema que estava no livro e você não conseguiu aprender e gostaria de ter aprendido?

Aluno C – Que eu lembre nitidamente não. Tinha um capítulo que falava sobre o ouro no Brasil. Eu queria muito aprender sobre isso, só que não deu tempo de aprender.

Aluno H – Já que ele falou sobre isso, o ruim é que você não aprende uma parte que você quer muito aprender. O pessoal ficou meio assustado aí porque eu falei sobre mitologia, mas eu nunca tive mitologia na escola, e isso me decepcionou demais. Eu sempre procurei muito sobre isso, pesquisei muito sobre isso porque era uma coisa que me encantava, eu sempre quis saber muito sobre mitologia e eu me sinto muito frustrado de não ter tido oportunidade de um professor, mesmo daqueles que a gente diz ser o mais legal, não ter me passado uma matéria dessa.

Aluno C - Porque também na maioria das vezes passa mais essa parte da mitologia... E acho que ninguém aprende, e essa parte aí seria até bem mais legal de trabalhar. É bem mais legal de um aluno...Porque tem muito aluno que não presta atenção. A maioria dos professores quer que os alunos prestem atenção numa coisa que nem o professor quer mais saber, ele fala pra você com o mínimo de entusiasmo possível. Ele pega e fala: “abram o capítulo, leiam essa parte aí e depois façam o resumo” e já era...

Aluna B – Pior que é verdade! Ah, sem contar aqueles que passam um texto e falam: “então, esse cara fez isso...” e não lembra e tem que abrir o livro.

Aluno H - Se o professor não tem interesse de passar aquilo para você, como é que ele quer que a gente tenha interesse naquilo que nem ele se interessa?

Aluno D – Tenta explicar isso para a V. (referindo-se a uma professora).

Porque vocês acham que o professor perde o interesse por “aquilo”?

(Comentários dos alunos entre eles.)

Aluna B – Isso depende muito dos alunos, porque ele tenta uma vez, vê que ninguém está interessado...

Aluno D – Como é que ele vai passar algo que ele goste sendo que a sala inteira não quer aprender.

Aluno C – Não quer escutar!

Aluna A – Opa, sala inteira não! Na minha sala só uns dois terços! (risos)

Aluno H - Agente fala muito que o ensino tá ruim, que isso, que aquilo, mas agente também tem um...comportamento...

Aluno C - Não é todo mundo, é uma boa parte, a nossa sala mesmo, a 8ª D, é a pior sala da escola.

Aluno H – Pô, esse negócio de pior sala da escola todo professor fala pra toda sala.

Aluno C – Não é, não é, se você pegar todas as salas e juntar tudo e colocar numa balança você vai ver que nossa sala vai pesar bem mais que as outras ... A nossa sala, a questão é, não são todos os alunos, é meia dúzia que consegue transformar todas as aulas em um lixo.

(Comentários no fundo)

Aluno D – Não, na nossa são dois.

Aluna A – E eles ainda reclamam quando os professores colocam pra fora da sala. Uma vez uma professora falou assim: “Você não vai fazer isso né? (era o exercício), então vá pra fora da sala, aí depois eles reclamaram pra ela “Ah, eu nem mexi nos meus exercícios, a senhora fica colocando a gente pra fora da sala”.

Aluna B – É muito engraçado, eles não fazem nunca nada e quando coloca para fora ainda reclamam!

Aluna A – O pior é que eles querem que os professores acreditem que eles querem fazer a lição!

Voltando então. Vamos imaginar o caso de um professor que não está mais interessado naquele assunto porque de repente, como vocês mesmo disseram, ele tem algum motivo para estar frustrado e não quer mais ensinar. O que vocês acham que o leva a continuar ensinando mesmo assim aquele assunto?

Aluno C – Porque é o trabalho dele!

Aluno H – A obrigação!

Aluno D – E se a gente citar pra ele outro assunto que ele goste sobre História?

Aluno C - Mas não adianta. Nunca você vai pegar uma sala com trinta e poucos alunos querendo falar sobre o mesmo assunto. Sempre vai ter dois, três ou quatro que não vão querer falar sobre aquela coisa.

Aluna B – Aqui, por exemplo, tem 14 (alunos) só, você vai ver que não tem nenhum assunto aqui que todo mundo vai gostar. Você gosta da política brasileira, eu não gosto, ela que estava ali (aluna teve que ir embora) também gostava de política, você vê que cada um gosta de uma coisa diferente, e uma sala de aula com trinta alunos, você acha que vamos

encontrar uma matéria que o professor, por sinal, também tenha que gostar pra ensinar pra gente, é impossível né? E também porque ele tem que ensinar aquilo, não adianta ele passar o que agente quer aprender, mas ensinar o que é importante.

Aluna A – Mas também ele tem que estar disposto pra isso.
(comentários ao fundo)

Continuando então, os aluno que ainda não falaram. O que você aprende em história?

Aluno D – O que agente aprende em História, são os fatos que aconteceram no passado. E uma coisa que aprendi em história é que quem faz a história somos nós.

Aluna A – Ó! Você fez a gente e nosso mundo hein! (comentários e risos)

Aluna E – Ah! Aprendo um pouquinho de cada coisa. Agente sempre estuda mais sobre a Europa mesmo, sobre o que aconteceu lá, e pouco aqui, então acaba me chamando mais atenção, porque a política do Brasil é sempre a mesma coisa, passa na televisão toda hora o que acontece, e de lá não, a gente não tem muita noção de como é... Vemos o começo deles e, que eles vieram para cá e fizeram a gente, então acho interessante.

Aluno D – Engraçado, você consegue ver o início, mas não consegue ver o fim.

Aluna E – Ah, isso daí a gente estuda depois.

Aluna A – É aí que ta! Já pensou que constrangedor a gente não estudar a História do Brasil, não se interessar? Mas aí agente vai, por exemplo, você é uma pessoa super inteligente que não quis estudar alguma coisa do passado do Brasil, aí você vai para uma faculdade daquelas no exterior... Harvard, é! Oxford... Qualquer faculdade, vamos só supor ta gente!? Nossa... aí uma pessoa chega para você e diz: “Dom Pedro II não fez isso, isso e aquilo?” “Ai: não, não sei” (risos).

Aluna B – Não, depende. Por exemplo, se você pegar o melhor professor de inglês do mundo e perguntar isso pra ele, pode ser que ele não vai saber porque não é o mundo dele, não é o mundo que ele estudou a vida inteira, agora se você perguntar qualquer assunto de inglês ele vai saber...

Aluna A – Mas você como brasileira, tem mais que a obrigação de saber sobre a sua história.

Aluno H – É isso, como brasileiros temos que saber o mínimo sobre a nossa história.

(discussão ao fundo)

Aluno C – Então, mais a parte chata da história do Brasil é a política.

Aluno D – Já que vocês não gostam tanto da parte política, me falem uma coisa do Brasil na parte cultural! Vocês sabem responder?

Aluna A – O samba!

Aluno H – Então, o Brasil tem uma cultura diferente daquela da Europa.

Aluno D – Então, mais alguém sabe me responder?

Aluno H – A capoeira, saiu da África e veio para o Brasil.

Aluno D – Mas ela não tem uma origem brasileira, ela é de origem africana.

Aluno H – Mas ela se solidificou aqui.

Aluno D – Mas não é uma coisa que teve origem no Brasil.

Aluno C – A comida, por exemplo. A maioria das comidas típicas era dos índios.

Aluno H - A feijoada, a feijoada surgiu aqui!

Aluno D – A tapioca é indígena, é do Brasil.

Aluna B – O que agente estudou ontem, do Brasil? Porque estamos falando que a gente não gosta da história do Brasil, mas a gente só está tocando em política. Qual é a outra parte do Brasil? A outra matéria?

Aluno C – A parte onde se fala dos bailes imperiais, onde as pessoas freqüentavam...

Aluno D – A parte que fala dos bailes imperiais vão sempre envolver um pouco de política, vamos tentar deixar um pouco a política de fora.

Aluna B – Aquela parte que fala do feudalismo...

Aluno D – Que também é política.

Aluno H – Cara, a política entra em tudo!

(discussão ao fundo)

Aluno C – Então, tirando a política, você só vai aprender mesmo o que passa na televisão e ainda é pouco.

Aluno H – Deixe o conceito de política fora e você não tem nada, cara, nem naquela mitologia, porque...

Aluno D – E vocês tentaram também descobrir a parte dos Índios, que também faz parte da história do Brasil?

Aluno C – Mas não tem como descobrir! Como é que agente vai saber disso se o professor nem aula quer dar para você?

Aluna A – É isso é verdade...

Aluno D – Você já tem uma obrigação dentro da escola de estudar, que é aquilo que o professor dá pra você e que te faz ficar carregado com um monte de matérias para estudar. Você acha que ainda vai ter paciência para ir estudar em outro lugar, fora da escola como em uma biblioteca, por exemplo?

Aluno D – Se você tiver vontade sim!

Aluno B - O professor tem que despertar o interesse de você querendo aprender aquilo.

Aluno D – E como é que ele vai despertar se você também não conversa com ele?

Aluno C – Mas, o professor quando chega na sala é aquilo: o que mais estamos vendo este ano é sobre a política brasileira. Então ele chega na sala e fala só sobre a política, ele não vai falar sobre os índios e mais nada. O nosso chegou e começou a falar sobre Getúlio Vargas e está até agora falando aí de um monte de presidentes. Ele não vai chegar e falar assim: “Ah! Getúlio Vargas falou, falou falou... e vamos pensar 10 minutinhos...” Não, ele não vai falar isso aí e mudar totalmente de rumo...

Aluno D – É porque vocês não estão tendo aula com a professora V. Tem um trabalho que agente fez sobre décadas, todo o acontecimento do século XX até aqui...

Aluna B – Só que tem um problema, isso é meio relativo. Se você pegar um professor da escola particular, vai, que nem um bom professor às vezes gosta de um assunto que agente não gosta, porque é aquilo, o aluno da escola pública, não é porque estou diferenciando muito, mas a maioria não quer aprender, eles vem na escola porque é de graça, porque eles não estão pagando, o que ele vai perder com isso? Eles vêm para bagunçar e para fazer amigo. Sabe, eles não vêm para aprender, então agente acaba se prejudicando por causa deles, e também não aprende, então acaba não despertando o interesse e não sabendo o que agente poderia saber se agente estudasse em outra escola. Então por exemplo, você vê ó, estamos na mesma escola, olha a diferença da minha sala, para tua sala, a diferença da matéria, viu uma coisa que a gente não viu, você viu talvez uma parte legal do Brasil, com a mesma matéria e agente não. Talvez você tenha visto tipo..., essa parte do Jânio que você falou, a gente nem viu esse cara!

Aluno C – A gente viu sim!

Aluno B – Não, está ali no livro, mas...

(discussão ao fundo)

Aluno C – Então, pra você ver, a gente viu...

(discussão ao fundo)

Aluno H – Hei, hei, um de cada vez, vai!

Aluno C – Vimos uma parte do Getúlio Vargas em que a professora passou um texto na lousa e disse assim: “Este foi Jânio Quadros e tal. Faça um trabalho e traga um discurso dele e pronto!” Ela falou isso, fechou a matéria e já era.

Aluno D - Aí é onde vocês têm que fazer a diferença.

Aluna B - A não! Ela... (interrompida)

Aluno C – Não tem como! Dentro da minha sala não tem como você fazer a diferença!

Aluna B - Ela não desperta nem um pouco de interesse em mim de eu querer aprender mais. Se ela tocasse em pelo menos um assunto que eu dissesse: “nossa gente, isso é legal heim, eu vou procurar saber mais”, talvez. Porque o professor não consegue fazer isso... Pensa em uma outra matéria, porque eu acho que você gosta muito de História, pense em uma outra matéria, uma que você não goste. Só porque você quer saber você vai correr atrás daquilo, sendo que o professor não te levou nem um pouquinho a querer correr atrás daquilo?

Aluno D – Se eu gosto, se eu quero, claro que eu posso...

Alunos B e C juntos – Não, você não gosta! (no caso de não gostar).

Aluno H – Você não gosta daquele ponto, e o professor não consegue despertar o interesse em você...

Aluna B – Não, mas tá aí o problema...

Aluno H – Ele não consegue te dar uma centelha de você tentar achar o interesse naquilo.

Aluna B – A gente não é diferente, a gente não gosta...

Aluna E – Se o professor fala: abre o exercício e pronto! A gente não vai querer problema de ter que procurar sobre aquele exercício em casa...

Tem mais alguém aqui que é da sala dele? Tem vocês três. Vocês concordam com o que ele falou sobre o que está sendo aprendido? É isso mesmo? Porque ele falou que está aprendendo e eu quero ver se vocês também estão tendo essa visão.

Aluna E – É porque nossa professora sempre procura falar um pouco de tudo, ela nunca fica presa em um assunto. Então ela fala dos africanos, tal, tudo que ela aprende na faculdade...

Aluno H – Para vocês terem uma idéia, a gente tem a mesma professora que eles, nós estávamos estudando se não me engano... a parte de Napoleão, a gente estava saindo disso. Quando saímos disso, um dia ela parou a aula, saiu do assunto que ela estava e deu uma aula sobre a consciência negra. Pô, essa aula da consciência negra, voltando ao assunto da cultura do Brasil, ela falou uma parte meio indefinida do Brasil que é a história do Zumbi de Palmares, do caboclo lá que foi criado pelo padre e depois sem saber de onde ele vinha acabou escalando né...fica meio indefinido isso e não é certeza...escala um lado íngreme de um morro.

Aluna A – Ham? (risos)

Aluno H – (pausadamente) Um lado íngreme de um morro... escala um muro! Ta, e chegando no meio de um quilombo, todo machucado, e de repente as crianças achando que ele veio do mundo dos mortos gritam: Zumbi! Zumbi! Então, elas saem correndo. Ele era Zumbi dos Palmares e conduz os negros a uma... revolução, digamos assim. Como é que isso não desperta o interesse, isso é história do Brasil!

Aluna B – Então, a sua professora disse isso, agora a nossa...

Aluno C – Então a nossa...

Aluna E – A nossa professora procura trazer cultura pra nós, aquilo que ela aprende...

Aluno H – Então, é isso que eu estou tentando dizer, quando um professor consegue despertar uma centelha de interesse você vai atrás, sim!

Aluno C – A nossa professora pode até ter o interesse de falar mais sobre o que ela aprendeu, mas você vai ver que ela não tem espaço, ela está explicando a matéria que ela já passou na lousa e fica apertada, já não consegue nem falar!

Aluna B – A gente nunca teve professora de História, desde o começo do ano, ela chegou faz uns quatro meses. Você dar a matéria da 8ª série que o conteúdo é muito importante, porque agora acabou! A gente vai para o colegial e daí pra frente estamos com vontade de crescer mesmo... Ela conseguir dar uma matéria em quatro meses é impossível! A gente até ficou falando que ela não é uma boa professora, mas...

Aluno C – Talvez ela esteja...

Aluna B – Talvez ela esteja muito...pressionada! Ela tem quatro meses pra dar o conteúdo de um livro, lógico que não vai dar tempo.

Aluno C – E eu acho que é a nossa é a primeira sala dela!

Aluno B – O que ela fez, passou o texto e disse: Está tudo nesse texto aí, se vira! Por que lá é assim...que nem, se você vier me perguntar o ano que vem: Quem foi Getúlio Vargas? É capaz que eu te diga que foi um cara aí, porque eu não vou lembrar pois não foi legal, e tudo que não é legal a gente não decora, porque...

Aluno D – Mas espera aí, vocês ainda estão na matéria de 8ª série, e a nossa que está na matéria de 7ª sendo que o ano passado não tinha professor de História?

Aluno H – Sabe qual é nossa matéria de 8ª série, é esse trabalho das décadas. Ela pegou as décadas e passou: tal década, pra tal década, pra tal década...

Aluno C – Mas a gente não pode...

Aluna B – Ta, mas só que vocês estão fazendo isso, vocês vão chegar no colegial tendo aprendido esse ponto e gente nem isso vai aprender...Mesmo o que a gente viu na 7ª série, se a gente não teve um bom professor é uma coisa que pronto! Aprendemos ali e não vamos lembrar. Se vocês estão gostando daquilo, se vocês estão tendo interesse, é isso que é importante, não importa quanto vocês vão aprender!

Aluno H – E te juro, acho que esse trabalho é um “pé-no-saco”, desculpe a expressão!

Aluna E – É, isso é!

Aluno H – É um “pé-no-saco” fazer aquela grande porcaria!

Aluna E – É chato pra gente, mas depois...

Aluno C – É muito grande...

Aluno H – É uma década! Talvez você pense: ta, é uma década, eu vou pegar um livro e vou olhar os acontecimentos, mas não é! Você vê umas coisas que não tem nem idéia de onde saíram. Pra se ter uma idéia, eu peguei a parte da década de 1920 e... foi na década de 20 que Lampião ganhou o apelido de Lampião!

Aluna A – Atrás de Maria Bonita... (risos)

Aluno H – Quando que você ia imaginar que Lampião ganhou o apelido de Lampião na década de 20? Eu achava que ele nasceu sendo Lampião, nasceu Lampião e acabou, eu não imaginava isso!

Aluna A – Lampião era ruim, tinha esse negócio de ficar: vem lamber na minha mão! (risos)

Aluno H – É uma coisa que é difícil você ir atrás, mas quando você entra nela você se interessa, mesmo dando trabalho.

Vamos voltar em uma coisa que você falou. Você falou a respeito de o professor despertar o interesse. Você acha que é o professor que desperta o interesse ou é o conteúdo que ele está ensinando que desperta?

Aluno H – Os dois...

(discussão ao fundo)

Aluna A – O professor...

Aluna B – O professor...

Aluno H – Acho que ele perguntou foi pra mim né? Eu acho que ele perguntou pra mim.
(risos)

Aluna B – Olha, eu odeio português. Sem querer te tirar do assunto, mas no ano passado eu tive uma professora que me fazia chegar em casa e ler o máximo possível de português, porque eram muito divertidas as aulas dela! Por exemplo, eu odeio política e História do Brasil, mas um bom professor ia conseguir me fazer chegar em casa e pensar: nossa, saber que Getúlio Vargas disse isso, isso e isso foi muito engraçado! Ia ter um retorno. Então acho que o que interessa é mais o bom professor do que a matéria.

Aluno C – Eu acho que não é só o professor, são os dois, é parte de um e parte do outro...

Aluno B – É porque algumas matérias não precisam que o professor desperte seu interesse, ela auto-desperta em você a vontade do que você quer procurar.

Aluno C – A questão é esta, talvez dependa de que se você se identificar com o assunto que o professor está passando você vai embora, independente de ele despertar seu interesse ou não.

Aluno H – O professor tem que saber, se a matéria não está despertando o interesse dos alunos ele vai até um ponto onde possa fechar e começa uma outra matéria...

Aluno C – ...em que ele possa deixar fluir o interesse do aluno...

4- Mesmo sem eu ter passado formalmente pra vocês, a gente acabou tocando nas duas últimas perguntas que eu tinha preparado para discutirmos, que seriam as seguintes: Quinta pergunta, Você já teve um bom professor de História, e como ele ensinava?

Aluno H – Você professor!

(comentários ao fundo)

Podemos então começar por isso, eu agradeço aos elogios e saibam que é recíproco, ou seja, também gostei muito de trabalhar com vocês, mas eu gostaria então que vocês tentassem explicar um pouco as razões. Se vocês tiveram um bom professor de história, e aí podem me citar no caso, digam tentando explicar...

(comentários ao fundo)

Aluna A – A gente também teve a D...

(comentários ao fundo)

Aluno H – Oh, eu olhei aqui a sua folha e a sexta pergunta é: o que é um bom professor? E a quinta é: você já teve um bom professor de História?

Isso! Podemos tratar das duas ao mesmo tempo...

Aluno H – Eu vou responder as duas então...Eu já tive um bom professor de História que foi o professor Jefferson, por exemplo!

Aluna A – Puxa-saco! (risos)

Aluno H – Pode me chamar de puxa-saco mas ele era um bom professor sim, e o que é que é um bom professor? Ele chegava na sala e a primeira coisa que eu ia perguntar pra ele era: Professor, o que a gente vai estudar hoje? Ah, é a matéria tal, tal e tal... Ele conseguia...

Aluno D – Cara você está emocionado hein! (risos)

Aluno H – O bom professor é aquele que... eu chegava pro professor e perguntava qual era a matéria. Ele me contava a matéria... Assim! Entrando na sala! Eu parava ele na porta, então ele me falava e quando começava a passar a matéria na lousa eu já tinha uma parte da matéria na cabeça, porque o jeito de ele ensinar, o jeito como ele falava coisas e...acho que é o carisma e a simpatia do professor, isso influencia de mais em você, ele ser um bom professor ou não...

Aluno C – O ano passado eu estudei meio período em um lugar e meio período em outro. No lugar onde eu estudei o primeiro período, eu tinha uma professora e ela não passava quase nada. Ela chegava, pedia pra gente abrir o livro, você lia, resumia e fechava ali a matéria. Já no segundo semestre o professor era melhor. As aulas daquele professor eram totalmente criativas. Os trabalhos que ele passava eram todos objetivos, ele colocava vários temas na lousa, você tinha que escolher um tema daqueles, fazer um trabalho e depois ele passou um trabalho assim: Leia sobre Dom Pedro II, depois faça uma camiseta sobre como você o vê.

Aluna A – Eu amo Dom Pedro II! (risos)

Aluno C – Quando ele falou isso, a sala inteira ficou feliz, porque nunca ninguém imaginou que um professor pudesse passar pra você algo do tipo: “faça uma camiseta onde você vai falar sobre Dom Pedro II”. Teve gente que levou várias camisetas, a minha por exemplo era uma camiseta de capitão, eu fiz uma camiseta de capitão com uma frase que dizem ser de Dom Pedro II.

Aluno H – Não foi pro banco! (risos)

Aluno C – ...E aí, você sabe, ele chegava na sala, falava com você e a aula dele era criativa...Eu acho que pra um professor ser bom, a primeira coisa que ele tem que fazer é... acho que a vida pessoal do professor tem que ficar na porta da sala de aula, porque tem professor que entra...

Aluno H – ...E traz os problemas dele pra sala de aula...

Aluno C – É, e traz os problemas, porque tem a casa dele, como foi o dia dele e aí ele traz e desconta nos alunos, agora tem professor que chega e pode estar super triste, mas quando abre a porta da sala ele muda totalmente, e é um professor criativo, e eu acho que pra ser um bom professor...

Aluno H – Foi o que eu disse, é a simpatia e o carisma do professor, se ele tiver simpatia e carisma você consegue aprender, você consegue prestar atenção na aula dele, agora, quem é que gosta de um professor carrancudo que entra batendo o pé igual a um general, bate na mesa e grita com todo mundo?

(Comentários ao fundo)

Aluno H – Então, quem é que gosta de um professor assim?

Aluno D – Não é por nada não, mas eu tive um professor que era carrancudo, mas é o seguinte, ele só era carrancudo quando você pisava no calo dele.

Aluno H – Exatamente, aí ele tem razão ué! Se você fez a coisa errada é mais do que a obrigação dele te corrigir!

Aluno D – Não, não é diferente, é o seguinte, a professora é minha professora de matemática, todo mundo a odiava e pra mim ela era a melhor professora do mundo...porque que ela chegava...

Aluno H – A mesma coisa com a K, a professora de português, não a K. da sala deles, todo mundo a odiava porque ela era seria na aula, mas ela sabia passar a matéria, quando ela passava a matéria na lousa e explicava, você entendia! Ela fazia você entender!

Aluno C – A gente teve uma professora desse tipo, a I., por exemplo, ela chegou na nossa sala, abriu a porta, sentou e disse: calem a boca! Pronto, começou mal...

Aluno D – Não, muito pelo contrário!

(comentários ao fundo)

Aluno C – Depois é o seguinte, minha sala foi piorando... Como ela já chegou muito estressada com todo mundo, ninguém gostou dela...

Aluno H – Ele disse que ela não começou mal! Por que não?

Aluno D – Porque é o seguinte, ela chegou assustada pela bagunça, a primeira reação dela é fazer o seguinte:

Aluno H – Botar ordem.

Aluno D – Botar ordem!

Aluna B – Impor limite!

Aluno D – Impor limite! Já no primeiro dia de aula aconteceu, foi o seguinte: estava todo mundo lá e todo mundo se conhecia, aí ela chegou assim, olhou pra sala, colocou o material na mesa e ficou em pé lá. Aí ela ficou bem parada e todo mundo falou: caramba! A professora não vai passar nada? Então ela falou: só vou passar quando vocês ficarem quietos. Tudo bem, todo mundo ficou quieto, uma conversa que teve: “Cala a boca!”, ta bom, todo mundo ficou quieto, ela falou: fica quieto todo mundo! Você zoava com ela aí ela te humilhava mesmo.

Aluno H – Que professora era?

Aluno D – Não, ela não era daqui. Ela te humilhava mesmo, você ficava vermelho e chegava até a chorar...

Aluna B – Mas é certo isso? Não é muito mais legal, por exemplo, você está bagunçando...

Aluno D – Mas vem cá, eu nunca fiz nada na aula dela e só não tirava nota boa porque eu era safado mesmo.

Aluno C – Não, mas a questão é que a I. chegou na sala e falou...

Aluna E – Mas “calem a boca”!

Aluno D – Mas ela nunca me mandou calar a boca.

Aluno C – Mas espera aí, a gente estava falando...

Aluna A – O que adianta o professor ser simpático e tudo mais, porque as pessoas não sabem distinguir simpatia de amizade, então por exemplo, se você olha para o professor e vê, sabe aquele professor que é amigo? Eu, não vou conseguir respeitar. Vou fazer bagunça na aula, porque...

Aluno H – A não, espere aí, você respeita o amigo!

Aluna A – Então, mas é o seguinte, tem muita gente que acha que o H., a galera lá do fundão...

Aluna B – Ah gente!, a M., ela é super legal, alguém respeita ela pelo menos por uma aula?

(discussão ao fundo)

Aluno H – Mas o professor é que tem que saber impor limite sendo divertido, ele pode saber impor limite passando a matéria de uma forma interessante.

(discussão ao fundo)

Aluno H – Cara, a B., ela era uma professora do caramba! Não dá pra falar outra coisa, Ela passava a melhor matéria do melhor jeito possível, você conseguia entender tudo...

Aluna A – Ta apaixonado! (risos)

Aluno H – Estou apaixonado por ela, quero me casar com ela e quero viver minha vida com ela se for possível, falo mesmo! (risos) Ela passava a matéria de uma forma interessante, sabia impor limites e era legal, por que o professor não pode ser assim?

O que é esse jeito interessante que você está falando?

Aluno H – É aquela centelha...

(discussão ao fundo)

Aluno H – Ela fala da matéria de uma forma que você se interessa!

Aluno D – Ela sabe ser legal e impor limite, a M. é legal pra caramba, mas ela não sabe impor limite. Eu cheguei pra ela esses dias e falei: professora, enquanto você não impor limite, enquanto você não tomar a rédea da sala, você não vai conseguir dar aula.

Aluna E – Até que ela é uma boa professora...

Aluno D – Eu não vou negar, eu zoei outro dia com ela e ela não fez nada! Eu estava passando cola...

Aluna B – A gente estava fazendo prova em grupo, tinham três alunos sentados juntos e nada! Nossa!

Aluno C – Então, é uma coisa que diferencia ela. Não tem um professor que chega naquela sala e não saia brigando, o aluno não vai respeitar ele de qualquer jeito, mas ele briga, igual a I., ela brigou, brigou, brigou, até um dia em que ela chegou, sentou na mesa dela e disse assim: “Vocês querem paz? Preparem se para a guerra”. -

Aluna B – Só que ela falou em alemão.

Aluno C – Não, ela falou que é um ditado espanhol. Ela disse: “Vocês querem paz? Então se preparem para a guerra, e foi quando ela começou. O que ela tinha feito, ela desconsiderou totalmente, e agora o que ela começou a fazer: Se você não fizer nada na

aula dela você leva zero, zero, zero. Ou faz o que ela pede ou leva zero. Agora a M. chega, não fala nada, só diz: “bom dia” e tal, senta lá e depois começa a passar matéria na lousa...

Aluno D – Mas se você não percebeu, ela marca sim!

Aluna A – Ela marca!

Aluno D – Marca! Outro dia eu estava fazendo bagunça, ela sentada...

Aluna A – Esperem aí pessoal, tem pessoas que não conhecem a M, quem é que estudou com ela o ano passado? Gente eu estudei dois anos com a M., ela é muito esperta! Vocês acham que ela é muito bobinha?

(discussão ao fundo)

Aluna A – Ela vê quem bagunça, pra depois ó! Ela não poupa...

(discussão ao fundo)

Aluno D – Igual eu e a A. (aluna B), a gente briga direto, e nem nos lembramos de quando a gente briga...

Aluna B – É, olha, juro! No começo do bimestre, a gente briga assim, tipo de cortar um ao outro! Uma vez no começo do bimestre a gente começou a discutir e eu cortei ele...

Aluno H – Caramba! Que amigos hein!

Aluna B – É, um corta o outro (risos). No final do bimestre ela veio me falar que me deu um seis por causa daquele dia que eu nem lembrava!

Aluno D – Outro dia eu levei um zero. Eu estava brincando assim, aí eu comecei a zoar, ela sentou lá, sem que ninguém percebesse, marcou, levantou e continuou... Aí outro dia eu fui fuçar lá e vi, então eu disse: professora, porque você me deu um zero? Ela disse: por causa disso, disso e disso... Aí eu disse, mas professora, eu não estava fazendo, e ela: A é, não estava? Então como é que eu estava sentada e vi você fazendo isso, isso e isso...

Aluno C – Então, o engraçado da M. é isso, ela finge que não está vendo nada, aí ela vai passar a lição dela e depois que senta, começa a anotar...Na nossa sala o que ela faz: ela assinala o nome do aluno apenas uma vez, é como se ela soubesse mesmo. Aquelas pessoas que ela anotou, pode ter certeza que o bimestre inteiro elas vão estar fazendo a mesma coisa que ela anotou naquele diário, pois ela já sabe e conhece cada aluno, mesmo se ela não receber nenhum respeito naquela sala, mas ela conhece cada aluno que tem...

Aluno D – E se você for reclamar ela te dá outro negativo...

Aluno C – ...Ela é bem diferente de qualquer outro professor, que nem a I., que chegou na sala, gritou e todo dia faz uma anotação. A M. não, ela sabe diferenciar os alunos, ela consegue separar o aluno que está ali brincando um dia daquele que brinca a semana toda.

Aluna A – Gente, sabe do que eu estou lembrando? É, nós estamos tirando o sarro do senhor professor, que era bem assim, quieto, bem pequenino lá no cantinho daquela sala enorme, e olhava pra todo mundo assim: Vamos parar! E aí se não parava, você anotava o nome daquele aluno chato na lousa. O meu nome era o que mais aparecia ali naquele canto (risos)

Aluna B – Por que será gente?

Aluno H – É, por que será? (risos)

Aluno C – Agora, tem professores que irritam a gente né? A coisa que mais me irrita é quando a professora A. erra meu nome. Eu acho que ontem ela só tirou minha prova porque ela errou meu nome e eu disse: professora, já chega né? Você já errou meu nome o ano inteiro, será que na última semana não dá pra você falar direito? Aí ela olhou pra minha cara assim e disse: nossa, eu falei? Aí não passou nem um minuto, eu disse: professora, a T. está olhando a minha prova. Nossa, ela veio que nem um foguete, pegar minha prova, acho que ela veio se vingar de mim.

Então, nós começamos falando dos bons professores e inevitavelmente acabamos entrando no assunto...

Aluno H – falando dos maus também

...no assunto daqueles que a gente não considera...

(discussão ao fundo)

Aluno H – opa!

Então, acabou a fita, eu coloquei aqui o outro aparelho de gravação, vamos fazer o seguinte: vamos tentar fechar a conversa, até por uma questão de horário também, olha, ta maravilhoso, eu estou super encantado com tudo o que está acontecendo aqui...

Aluna B – Ai que lindo!

Aluna A – Ai professor, a gente se derrete toda quando o senhor fala assim (risos)

É, eu estou muito mais romântico agora né, depois de todos estes anos, a gente vai ficando mais velho e vai ficando mais romântico... (risos)

Aluno H – Não, tem aqueles velhinhos radicais, que fazem rapel... (risos)

5- Aí eu vou perguntar pra vocês, só pra tentarem sintetizar, cada um, rapidinho: o que é um bom professor pra você?

Aluno H – vamos tentar definir em uma palavra vai!

Isso, de forma sintética, que resuma bem o que você queira falar, é claro. Não precisa ficar dando muitas voltas, mas não precisa também economizar palavras caso você queira falar mais...

Aluno D – Direto e reto!

Mas tentem expressar tudo o que vocês pensam sobre o que é um bom professor pra vocês.

Aluna E – Pra mim é aquele que sabe impor limite, mas assim, não aquele general dentro da sala, entendeu? E que saiba explicar a matéria não na rotina, com aquele negócio de passar na lousa, copia, explica e pronto! Mas de um jeito que estimule a gente a estudar.

Aluno D – Um bom professor vou resumir em três palavras: Que é um professor que sabe impor limites, que saiba explicar a matéria e que seja legal!

Aluna A – passou de três? (risos)

Aluno H – Ele usou três expressões vai...

Aluno C – Pra mim, só uma palavra: um professor criativo! Independente de tudo, tem que ser um professor criativo.

E o que é pra você um professor criativo?

Aluno C - Ah, um professor que não passa todo dia o mesmo trabalho, aquele que chega na escola com um tópico e fala: façam um trabalho assim, assim e assado...Tem que ser um professor que chegue e faça assim: Crie uma idéia, faça um trabalho diferente, não só um trabalho no papel, traga uma apresentação para a sala de aula, por exemplo. Acho que este é realmente um professor criativo.

É um professor que diversifica então, que não faz todo dia a mesma atividade, acho que entendi.

Aluno H – Agora sim são três palavras: É um professor carismático, criativo e autoritário.

Aluna B – Como assim?

Aluno H – Assim, ele tem que saber impor limite...

Aluna A – foram cinco (risos)

Não precisa ficar preocupado em impor limite de palavras hein, falem o que vocês pensam...

Aluno H – Porque, saber impor limite, saber fazer atividades diversificadas e ser carismático, acho que é o essencial pra ser um bom professor.

Aluno G – Que seja animado, mas dê limites, que seja carismático, que chegue e dê bom dia, não que só chegue e diga: abra o livro na página tal e faça a lição. Acho que se ele for mais alegre é um bom professor.

Aluno D – Acho que a R. deveria escutar isso.

Aluna B – Um bom professor é aquele que você vai ficar velho mas vai lembrar de tudo aquilo que ele te ensinou porque valeu a pena e você realmente aprendeu e não decorou. Hoje em dia a gente decora as coisas pra fazer a prova.

Aluno D – Sem falar na cola (risos)

Aluna B – Eu decoro e na outra semana eu nem lembro mais, que nem esta prova aí com coisa desde o começo do ano, teve coisas que eu acertei no começo do ano e agora não...Um bom professor é um professor que assim que...hoje, por exemplo eu me lembro do que uma professora me disse na primeira série, ela foi uma boa professora, que não existe muitos mais como ela...

Aluno C – Mas você não vai lembrar só do bom professor, vai lembrar também do professor ruins...

Aluna B – Mas aí eu não vou lembrar da matéria, vou lembrar dele!

Aluna A – Eu lembro de uma coisa que a R. me falou.

Aluna B – O que?

Aluna A – J.(ela mesma, a aluna A), cale a boca! (risos)

Aluna L – Ah, pra mim também, ele tem que saber impor esses limites, explicar a matéria, ser carismático, pelo menos, porque, não dá! A maioria dos professores que temos são chatos.

Aluna A – aquele professor firme, concreto nas decisões dele, porque tem muito professor aí que volta atrás nas decisões dele, sabe? É aquele professor que fica adulando o aluno, e tudo mais. Isso irrita, sabe? E tem também aqueles professores que se rendem ao charme do puxa-saco, que nem a R., mas o professor tem que ser firme.

Aluno C – Então, estou do lado de um puxa-saco aqui na mesa, cara. (risos)

Aluno J – Pra mim é aquele que sabe explicar a matéria, faz você se interessar por ela, e que seja legal também.

Aluno J – E pra você professor?

Aluna B – É, e pra você?

Pra mim um bom professor é aquele que não é mau, entende? (risos) Brincadeira... Ta, hoje, pra mim o bom professor é aquele que – e até tem relação com a minha pesquisa, inclusive, né – é um professor como muitos de vocês tentaram falar aí, o professor que faz contato, que procura estabelecer uma relação com o aluno, inclusive o que ele (o aluno H) me disse no começo me deixou muito feliz, porque foi uma coisa que eu gosto. Eu me sinto muito mal quando eu entro numa sala e não vem nenhum aluno conversar comigo. Eu gostava do que ele fazia, eu entrava e ele vinha na porta conversar. Esse contato humano eu acho que é muito importante. Essa relação tem que existir. Eu não consigo entrar na sala de aula, sentar na mesa e ir pro meu diário, por exemplo. Eu tenho que entrar na sala e pelo menos dar um bom dia, uma boa tarde, ou boa noite pra algum aluno, tenho que estabelecer um contato.

Aluna A – Mas eu também fico com raiva, por exemplo, hoje fui falar com o professor A.: “bom dia professor”, aí ele ficou com aquela cara de ... assim

Aluna B – Ela saiu brava, ele não responde.

Aluno C – Você dá bom dia pra A. e ela dá risada da sua cara.

Aluna B – Não da não!

Aluno D – Dá!

Aluno C – Você dá bom dia e ela ri da sua cara, agora tem aquela que você dá bom dia e ela dá um pontinho...

Aluna C - É verdade! Ela puxa teu saco! A professora A. e a M., elas puxam teu saco!

Aluna B – Ele não perde uma oportunidade de me acusar...

Aluno C – Mas ela puxa teu saco sim. Qual professor que entra na sala e diz assim: “Cadê a A. (aluna B), que pena que ela não veio, assim não dá pra dar ponto pra ela”? (discussão ao fundo)

Aluno D – Mas vem, cá, se chegar na minha sala e falar uma coisa dessas eu não faço a lição e induzo todo mundo a não fazer!

Aluna A – Sabe o que eu acho legal? Ele estava me falando que a professora de artes de vocês só pergunta alguma coisa pra J...

Aluna A – Mas dá certo, você tanto vai ganhar inteligência quanto vai ganhar uma boa nota, então tanto faz se você é um puxa saco do professor ou não, desde que você faça a sua parte, para você mesmo, você vai estar ali pra se julgar, pra se avaliar se você teve um bom desempenho ou não.

Aluno D – Vamos falar de uma coisa que aconteceu comigo, há dois anos atrás. O professor te odeia, chegou em você e falou: “te odeio”! Aí você chega assim na matéria – isso é obrigação do professor – Ah, professor, isso eu não entendi, tem como explicar? Ela te explica tudo errado, aí você tira um zero enorme e ela vem falar que foi você que não prestou atenção.

Aluno C – Ou então tem também aquele professor...

(discussão ao fundo)

Aluno C – Espera aí, espera aí, espera aí!

Aluna B – Então, mas existem aqueles alunos também que os caras não se tocam, que não estudaram o ano inteiro, aí no último bimestre, na última semana, quer que o professor explique tudo o que ele falou o ano inteiro: “por que agora professor, eu quero aprender, então agora eu vou me matar e quero que você me explica isso”, aí depois se não pega não sabe por que.

Aluno C – Ou então, tem aquele...

Aluno D – Mas isso aconteceu, no começo do ano, no primeiro bimestre?

Aluna B – Não, foi no último bimestre, teve um amigo meu que processou um professor que lhe deu um zero sendo que não prestou atenção o ano inteiro! No último bimestre que devia tirar um dez para passar de ano, aí pedir pro professor explicar tudo de novo não é obrigação dele.

Aluno C – Mas também tem aquele professor que cultiva o puxa-saco, simplesmente para pegar aquele cara e usar como um burro, porque tem professor que pega um assim ó: tipo o M., ele chega pra você e diz assim: “Ah, pergunta pra ela, que ela vai te ajudar”. Porque o professor adulou aquele aluno o ano inteiro, quando você vai pedir alguma coisa ele diz: “pede pra ela, ela sabe da matéria”, mas você vai perguntar pra ele e ele não te explica, joga pra outra pessoa.

Aluno D – Agora eu pergunto: quem é o professor? Elas ou o que?

Aluna E – O mau professor é igual o que eles estão falando aí, é o professor que fica na maioria das vezes usando um aluno com parâmetro pra sala toda e fala assim: por que vocês não são como ela?

Todo mundo concorda com isso ou alguém tem algo a acrescentar.

Aluna A – Não professor, é o que eu acho, que você não precisa necessariamente ser um puxa-saco, se você tiver um compromisso consigo mesmo e estudar, por exemplo: Ah, você passa lição, mesmo que eu não tenha muito contato, ou seja, se for um professor que eu não vá muito com a cara, se eu fizer minhas lições e estudar tudo direito, lógico que eu vou obter uma boa nota e de certa forma vou conquistar a admiração do professor, sem ir lá puxar o saco, porque poxa, esse aluno tira nota boa, esse aluno faz isso, isso e se esforça, mas sem puxar meu saco...

Aluno C – Não!

Aluna A – ...porque puxando o saco tem certos professores que se irritam mas não falam nada não é? Pra não...

Aluno C – Tem tanto aluno bom na nossa sala.

Aluna B – O que é um puxa saco hein?

Aluna A – É você! (risos)

Bom gente, acho que conseguimos atingir os objetivos, nossa hora já deu e por isso vamos parando por aqui, agradeço novamente a todos pela disposição com que participaram, muito obrigado mesmo...

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)